

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Filozofická fakulta

Katedra filmových studií

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Matěj Forejt

**Filmová výchova v základním uměleckém vzdělávání**

Film Education as a part of Basic Art Education

Vedoucí práce:

Mgr. MgA. Tereza Czesany Dvořáková, Ph.D.

Odborní konzultanti:

Mgr. et Mgr. Marie Barešová

Mgr. Jakub Mlynář

Praha 2016

Rád bych poděkoval všem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout, a to konkrétně vedoucí své práce Mgr. MgA. Tereze Czesany Dvořákové, Ph.D., za podporu, trpělivost a cenné rady ve všech fázích vzniku této práce, dále pak Mgr. et Mgr. Marii Barešové za velkou pomoc nejen v otázkách orálně-historického výzkumu, Mgr. Jakubu Mlynářovi za rady z oblasti sociologie, svým rodičům za duševní i praktickou podporu a v neposlední řadě všem ochotným respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni dne 16. května 2016

.....

Matěj Forejt

## **Abstrakt**

Zájem o dění v oblasti filmové a audiovizuální výchovy ve formálním vzdělávání se dosud soustředil především na základní školy a gymnázia, a to především díky přítomnosti předmětu Filmová/audiovizuální výchova v příslušných rámcových vzdělávacích programech. Zcela stranou zájmu se však zatím nacházelo dění na základních uměleckých školách, kde lze v některých případech již poměrně dlouhou dobu sledovat velmi zajímavé počiny v rámci filmové a audiovizuální tvorby, které vznikají především v rámci výtvarného oboru. Cílem této práce bylo zmapovat tuto problematiku, podrobněji nahlédnout do reality základních uměleckých škol, poznat motivace pedagogů, kteří se ve výuce na základních uměleckých školách zabývají filmovým médiem a sledovat, jak (a zda vůbec) se osobní zkušenost s filmem promítá do jejich pedagogického působení. I s ohledem na nedostatek jakýchkoli sekundárních pramenů bylo téma uchopeno skrze metodiky známé z oblasti sociologie. Ve třech fázích sociologického průzkumu, z nichž každá je popsána v jedné kapitole, byl proveden plošný kvantitativní výzkum, posléze byly kladeny otevřené doplňující otázky a nakonec byly s vybraným vzorkem respondentů vedeny osobní rozhovory. Tento výzkum tak dokázal nastínit, kdy se na českých základních uměleckých školách objevila filmová tvorba, jaké impulsy k tomu vedly a jak vůbec k takové tvorbě pedagogové přistupují. Vysledovány byly i některé problémy, které další rozvoj práce s filmem na základních uměleckých školách limitují.

## **Abstract**

Due to the presence of the optional Film/audiovisual education subject in the Framework Educational Programme for Basic Education and Secondary General Education, the interest in film and audiovisual education in the Czech Republic has been so far focused on primary schools and grammar schools. No attention has been paid to primary art schools, where filmmaking practices have been continuously expanding for many years, especially during art lessons. The primary aim of this thesis is to chart the issue, to examine the reality of primary art schools in detail, to uncover the motivation of teachers to teach the filmmaking and to observe potential connections between personal experience of a viewer and teaching. Considering the lack of secondary sources the author of this thesis approached the research using a sociological methodology. The three-step-research involved a quantitative study in a form of a questionnaire survey, an additional questionnaire with open-ended questions and personal interviews with selected respondents. The research sketched out the history and development of filmmaking in Czech primary art schools, the impulses leading the teachers to start with the filmmaking at school and the particular forms of such filmmaking. Also certain obstacles and limits of filmmaking and film and audiovisual education at primary art schools were observed.

## **Klíčová slova**

filmová výchova, filmová a audiovizuální výchova, formální vzdělávání, pedagogové základních uměleckých škol, Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, základní umělecká škola

## **Keywords**

film education, film and audiovisual education, formal education, pedagogues of primary art schools, General Educational Programme for Primary Art Education, primary art education, primary art school

## Obsah

1	Úvod .....	9
1.1	Filmová výchova a základní umělecké vzdělávání? .....	10
1.2	Výzkumné otázky.....	14
1.3	Metoda výzkumu.....	15
2	Historický a zahraniční kontext.....	19
2.1	Kde se vzaly základní umělecké školy? .....	20
2.2	Základní umělecké vzdělávání v mezinárodním kontextu.....	22
3	První fáze: Dotazníkové šetření.....	27
3.1	Výuka: Techniky, motivace, prostor pro reflexi filmu .....	28
3.2	Pedagog divákem .....	31
3.3	Pedagog čtenářem .....	36
3.4	Pedagog návštěvníkem filmového festivalu.....	39
3.5	Cinefilové vs. filmoví fanoušci .....	40
3.6	Průkopníci .....	43
4	Druhá fáze: Doplnující otázky.....	45
4.1	Kde se na ZUŠ tvoří filmy .....	45
4.2	Opět motivace .....	46
4.3	Co je pro vás film? .....	47
4.4	Zájem o aktuální dění ve filmové výchově .....	47
5	Třetí fáze: Rozhovory .....	49
5.1	Respondenti.....	49
5.2	Divácké návyky.....	50
5.3	Ještě jednou motivace .....	53
5.4	Interdisciplinární spolupráce .....	57
5.5	Názory na RVP .....	59
5.6	Tvorba filmu a role pedagoga .....	62
5.7	Postprodukce .....	63
5.8	Semináře a soutěže .....	65
6	Závěr.....	67
7	Prameny a literatura.....	70
7.1	Literatura .....	70

7.2	Internetové prameny.....	70
7.3	Legislativa .....	71
7.4	Orálně-historické prameny.....	72
7.5	Korespondence.....	72
8	Příloha.....	73



# 1 Úvod

Zájem o oblast filmové a audiovizuální výchovy<sup>1</sup> s postupujícím časem v České republice zcela nesporně narůstá. Jakkoli může být tato skutečnost skryta zraku širší veřejnosti a jakkoli obtížné a pomalé je zavádění filmové výchovy do reálné výuky na českých školách, lze úvodní tezi snadno podložit fakty: V hlavním městě i v regionech existují instituce a organizace, které se specializují na oblast filmové výchovy a intenzivně se snaží navazovat spolupráci se školami a buďto organizovat programy pro školy ve svých vlastních prostorách, anebo aktivity filmové výchovy přinášet přímo na půdu konkrétních spolupracujících škol. V rámci Národního filmového archivu funguje samostatné oddělení vzdělávání, jehož snahou není jen rozšiřovat nabídku aktivit v dané oblasti, ale i tuto oblast do značné míry zastřešovat. S tím souvisí i existence odborného internetového portálu *Filmvychova.cz*, který je informační platformou pro zájemce o oblast filmové a audiovizuální výchovy z řad pedagogů i laické veřejnosti. V neposlední řadě je důležité zmínit existenci Pracovní skupiny pro podporu filmové a audiovizuální výchovy, která byla po několika neformálních setkáních formálně ustavena 16. ledna 2016 pod záštitou Národního filmového archivu.<sup>2</sup> Snad již otázkou blízké budoucnosti je pak ustavení samostatného studijního oboru pro pedagogy specializované na filmovou výchovu.

---

<sup>1</sup> Pojmy „filmová výchova“ a „filmová a audiovizuální výchova“ jsou v tomto textu používány poměrně volně, a to ve snaze souhrnně označit i vzájemně různorodé způsoby nakládání s filmovým médiem či audiovizí v oblasti vzdělávání, kdy však stojí právě toto médium ve středu zájmu a není jen pouhým prostředkem k nahlížení jiných témat. Oproti tomu pojmem „Filmová/audiovizuální výchova“ je myšlen vzdělávací obor dle rámcových vzdělávacích programů.

Pojmem „film“, v textu hojně využívaným, se pak v žádném případě neomezujeme pouze na klasickou technologii a pojem nemá ani jasně charakterizovat pouze samotné výsledné dílo. Významově se zde tento pojem může mnohdy překrývat i s pojmy jako například audiovizuální dílo, etuda či projekt.

<sup>2</sup> Jiří Forejt, Pracovní skupina pro F/AV. Založena. *Filmvychova.cz*, 2016. Dostupný na WWW: <<http://filmvychova.cz/cz/archiv-prispevku/?i=1054-pracovni-skupina-pro-fav-zalozena>> [vyšlo 2. 2. 2016; citováno 8. 4. 2016].

## 1.1 Filmová výchova a základní umělecké vzdělávání?

Již samotný název této práce zcela jistě u poučených čtenářů vyvolává rozpaky či rozhořčení, neboť je sám o sobě do značné míry nonsensem. Ačkoli totiž od roku 2010 existuje v českém školském systému vzdělávací obor Filmová/Audiovizuální výchova, je tento obor obsažen pouze v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání<sup>3</sup> a také ve verzi tohoto předpisu určené gymnáziím<sup>4</sup>. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání (dále také jako RVP pro ZUV) ovšem Filmovou/Audiovizuální výchovu ani její obdobu nenalezneme.<sup>5</sup> Filmová výchova tedy de iure na základních uměleckých školách neexistuje. Má proto vůbec smysl se nastoleným tématem dále zabývat?

Ačkoli se v souvislosti s filmovou výchovou uvažuje obvykle především o dění na základních, popřípadě středních školách a samotný termín filmová výchova bychom ve vzdělávacích předpisech základních uměleckých škol hledali marně, mnohé symptomy naznačují, že dění na poli filmové výchovy by nemuselo být zanedbatelné ani na základních uměleckých školách. Do značné míry za to mohou být zodpovědní konkrétní pedagogové, kteří do výuky prvky filmové výchovy přinášejí díky svému osobnímu zájmu o film a audiovizi, která není nikterak vzdálená vlastně žádnému z oborů, na základních uměleckých školách vyučovaných. Neméně důležitým faktorem je ovšem zcela jistě také skutečnost, že od roku 2010 je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání věnována pozornost i multimediální tvorbě.<sup>6</sup> Ta přitom není vřazena do

---

<sup>3</sup> *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* ze dne 20. 8. 2010 (č. j.: 20772/2010-2).

<sup>4</sup> Umělecké vzdělávání. *Webová stránka Národního ústavu pro vzdělávání*. Dostupný na WWW: <<http://www.nuv.cz/t/uv?highlightWords=filmov%C3%A1%2Faudiovizu%C3%A1ln%C3%AD+v%C3%BDchova>> [citováno 2. 5. 2016].

<sup>5</sup> Stanislava Krčková, Jiří Stárek a kolektiv, *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2010, s. 52. Dostupný také na WWW: <<http://www.nuv.cz/file/176>>

<sup>6</sup> Tamtéž.

žádného ze čtyř oborů, vyučovaných na základních uměleckých školách (jsou to obory hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický), ale „*je chápána jednak jako prostředek (nástroj) umělecké tvorby, který je možné využívat v různých uměleckých oborech, jednak jako výsledek uměleckého procesu – hotový tvar uměleckého vyjádření*“.<sup>7</sup> Přestože RVP pro ZUV filmovou, resp. audiovizuální tvorbu ani v rámci multimediální tvorby explicitně neuvádí, je nasnadě, že právě tvorbou filmu lze požadavek na multimediální tvorbu velmi účinně naplnit, a to opět napříč vyučovanými obory.

RVP uvádí, že „*při vlastní realizaci multimediální tvorby v ŠVP [tzn. školním vzdělávacím programu]<sup>8</sup>, pozn. autora] je vždy nezbytnou podmínkou používání digitálních technologií ve výuce*“.<sup>9</sup> Tento požadavek by mohl na první pohled působit jako omezující, neboť při případné práci s filmovým médiem zcela vyřazuje práci s klasickým filmovým materiálem, ovšem z dosavadní zkušenosti se zdá, že práce s klasickou filmovou technologií je ve výuce na základních uměleckých školách zcela marginální (je-li vůbec kde realizována) a že rozvoj tvorby filmu na základních uměleckých školách má své kořeny v digitalizaci a masovém zpřístupnění digitálních technologií.<sup>10</sup>

Důvodem, proč se lze domnívat, že tendence směřující k filmové a audiovizuální výchově nejsou v základním uměleckém vzdělávání nijak zanedbatelné, však pochopitelně nejsou jen domněnky plynoucí z RVP. Pro autora tohoto textu byl prvotním impulsem pro zájem o toto téma zcela zjevný nárůst počtu filmů, které na základních uměleckých školách v České republice vznikají a které se následně prezentují v nejrůznějších soutěžích. Nejenže lze velké množství filmů nalézt mezi díly přihlášenými do celorepublikového

---

<sup>7</sup> S. Krčková, J. Stárek a kolektiv, c. d., s. 52.

<sup>8</sup> Školní vzdělávací program je dokument, který si připravuje každá škola sama, a to za dodržení příslušného rámcového vzdělávacího programu.

<sup>9</sup> S. Krčková, J. Stárek a kolektiv, c. d., s. 52.

<sup>10</sup> Na rozdíl od oblasti amatérského filmu či domácího videa se z dosavadních poznatků zdá, že pro filmovou tvorbu na základních uměleckých školách nebyl nijak významný nástup analogového videa a že zásadní zlom znamená skutečně až doba nástupu digitálních technologií.

soutěžního klání základních uměleckých škol, ale zároveň i řada filmů a audiovizuálních děl, účastnících se nejrůznějších dalších amatérských či dětských filmových festivalů a soutěží, má svůj původ na základních uměleckých školách.

Ačkoli se tedy běžně v oblasti základního uměleckého vzdělávání s pojmem filmové či audiovizuální výchovy neoperuje, zcela evidentně se za součinnosti několika různých faktorů, jako je synergické propojení jednotlivých uměleckých oborů a tématu multimediální tvorby či osobní angažovanost konkrétních pedagogů a jejich zájem o film, formuje na základních uměleckých školách oblast, kterou by s tímto termínem bylo možné spojovat. Možná může být tato oblast při pohledu zvnitřku základního uměleckého vzdělávání považována za marginální, ovšem v kontextu ostatních snah o prosazení filmové výchovy do formálního vzdělávání<sup>11</sup> je i tento drobný výsek činnosti základních uměleckých škol velmi zajímavým, a to především jako jeden díl, doplňující mozaiku aktivit filmové výchovy v České republice.

Ze samotné podstaty dané oblasti školského systému lze přitom předpokládat, že pojetí filmové výchovy je zde zaměřeno odlišně oproti základním školám či gymnáziím, kde (i přesto, že příslušné rámcové vzdělávací programy akcentují i tvůrčí aspekty Filmové/audiovizuální výchovy) v praxi jasně převažuje teoretický přístup k tématu

---

<sup>11</sup> **Formální vzdělávání** „se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Takovouto typickou vzdělávací institucí je škola. Formální vzdělávání zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny buď celé populaci (např. základní povinné vzdělání), nebo určitým skupinám (např. středoškolské a vysokoškolské vzdělání). Absolvování tohoto vzdělávání je zpravidla potvrzováno certifikátem. Jeho výsledkem je určitý stupeň vzdělání“. (citováno z andragogického slovníku, dostupného na [www.andromedia.cz](http://www.andromedia.cz))

Na rozdíl od formálního vzdělávání se **neformální vzdělávání** „uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém a nevede k ucelenému školskému vzdělání. Jedná se o organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému, které zájemcům nabízí záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, založených na uceleném systému hodnot. Tyto aktivity bývají zpravidla dobrovolné. Organizátory jsou sdružení dětí a mládeže a další nestátní neziskové organizace, školská zařízení pro zájmové vzdělávání – především střediska volného času, vzdělávací agentury, kluby, kulturní zařízení a další“. (citováno z oficiálního webu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz))  
Ačkoli **základní umělecké školy** neposkytují dosažený stupeň vzdělání, spadá základní umělecké vzdělávání do oblasti formálního vzdělávání.

a praktické tvůrčí zkušenosti nebývá věnována pozornost.<sup>12</sup> Pokud je totiž ve výuce na základní umělecké škole věnována pozornost filmovému médiu, je adekvátní očekávat, že zájem bude směřovat především k tvůrčí aktivitě, tedy produkci vlastních filmů a audiovizuálních děl. Zároveň je otázkou, do jaké míry je v tomto prostředí věnována pozornost filmové teorii a historii či reflexi konkrétních filmových děl.

Z dosud nereflektovaného důvodu se na základních uměleckých školách tendence filmové výchovy uplatňují především v rámci výtvarných oborů, což je možné doložit například výše zmíněnou účastí konkrétních filmů v různých soutěžích. Za důsledek této skutečnosti lze pak považovat i pozorovanou praxi, že se ve výuce na ZUŠ neuplatňuje v nijak výrazné míře hraný či dokumentární film, ale že této oblasti zcela dominuje animace. Právě animace je přitom odvětvím, kde se jakási demokratizace, podmíněná digitalizací a masovým zpřístupněním digitálních technologií širší veřejnosti, uplatnila enormní měrou. Donedávna totiž animace platila za snad nejnepřístupnější oblast filmové tvorby, ke které nesměřovalo ani nijak výrazné množství dospělých amatérských filmařů, natož dětských tvůrců.<sup>13</sup> V současné době se ovšem praktické výuce animace věnuje na základních uměleckých školách množství pedagogů. Rovněž je velmi zajímavé uvažovat o tom, do jakých poloh se filmová výchova dostane, vyváže-li se z tradičního zaměření na hraný film a začne-li se orientovat především na film animovaný. Zároveň je jistě důležité pokusit se na poli tvorby filmu dominující výtvarný obor usadit do kontextu ostatních uměleckých oborů základního uměleckého vzdělávání, zkoumat, zda je i v ostatních oborech pozornost filmu vůbec věnována a do jaké míry je pak práce s filmem odlišná. Podle RVP je navíc multimediální tvorba „jednou z možných platform pro integraci

---

<sup>12</sup> Alexandra F. Lipovská, *Soudobé snahy o prosazení filmové / audiovizuální výchovy ve všeobecném vzdělávání* [bakalářská práce]. Praha: Katedra filmových studií FF UK 2015, s. 55 – 61.

<sup>13</sup> Ačkoli by i zkoumání této problematiky bylo jistě zajímavým tématem, v tomto textu mu není věnován prostor, neboť se zde zaměřujeme výhradně na základní umělecké vzdělávání a dění v jeho rámci.

uměleckých oborů v základním uměleckém vzdělávání“, a proto by bylo zajímavé sledovat i případnou spolupráci jednotlivých oborů v rámci ZUŠ a její reálné možnosti.

## 1.2 Výzkumné otázky

Z odstavců výše lze již vytušit některá problematická či neprobádaná místa, která spojení filmové a audiovizuální výchovy a základního uměleckého vzdělávání generuje. Prvotním zájmem, od něhož se následně odvíjely další otázky, na které se tento text snaží hledat odpovědi, byl zájem o konkrétní pedagogy, kteří se na základních uměleckých školách věnují tvorbě filmů či audiovizuálních děl.<sup>14</sup> Z filmů, jež v rámci ZUŠ vznikají, lze totiž přirozeně vytušit určitou míru vlivu pedagoga, který žáky při práci vede, nastavuje jim hranice, či naopak takové hranice boří. Už však není možné odhadnout, jaká má tento pedagog pro svůj přístup východiska. A právě ve chvíli, kdy se pedagog ZUŠ (tedy odborník v oboru hudebním, literárně-dramatickém, tanečním či výtvarném) pouští do práce na poli filmu, zdá se být velmi zásadním jeho osobní postoj k filmu, jeho divácké zkušenosti, divácké preference či třeba zdroje, ze kterých čerpá informace o filmu. Prvotní otázkou tedy bylo, zda má osobní divácká, případně i praktická či jiná zkušenost s kinematografií vliv na to, jakým způsobem přistupuje k výuce filmu, či dokonce na to, že se vůbec na film ve výuce zaměřuje.

Dále je potřeba sledovat i aspekty celkové situace na základních uměleckých školách ve vztahu k filmové výchově. Téma je totiž dosud nezpracované, a proto se nelze opřít o relevantní zdroje, popisující i třeba jen praktickou realitu v oboru. Jako dosti podstatné se tedy zdá zjistit, zda je na základních uměleckých školách pro filmovou

---

<sup>14</sup> Tento přístup vychází mimo jiné ze skutečnosti, že v současné době neexistuje speciální didaktika pro práci s filmem v rámci základního uměleckého vzdělávání.

výchovu hlavní líhni skutečně výtvarný obor, zda se podobné tendence objevují i na poli ostatních vyučovaných oborů a zda (a jak) se situace napříč obory odlišuje. Velmi důležitou je pak rovněž otázka, zda pedagogové tvorbu filmu do výuky zařazují především proto, aby naplnili centrálně předepsané požadavky na výuku, nebo zda jsou vedeni i jinými motivacemi – a zda opět tyto motivace souvisejí s osobním přístupem k filmovému médiu.

Jako nadstavba širšího terénního průzkumu na českých základních uměleckých školách se pak nabízí hlubší pohled na konkrétní případy pedagogů, kteří se tvorbě filmu ve výuce věnují. V těchto konkrétních případech by pak bylo možné blíže sledovat osobní motivace i vlivy na výuku, reflektovat klady i úskalí současného systémového nastavení na základních uměleckých školách, usadit reálné dění na školách do kontextu vzdělávacích a školních předpisů či se věnovat dílčím tématům technologických postupů, technické a finanční podpory či postavení filmové tvorby v rámci základních uměleckých škol.

### 1.3 Metoda výzkumu

Vzhledem k charakteru sledovaného tématu i badatelských otázek a rovněž s ohledem na dosavadní minimální zájem o toto téma a absenci jakéhokoli jeho písemného zpracování se zdál být od počátku nejvhodnějším metodologickým nástrojem smíšený sociologický výzkum. Vzhledem k tomu, že fundamentální princip smíšeného výzkumu říká, že *„je rozumné sbírat a analyzovat data pomocí několika metod takovým způsobem, že vzniklá směs nebo kombinace dat a výsledků využívá síly a komplementarity jednotlivých přístupů,*“<sup>15</sup> byl postup rozpracován do podoby třífázového průzkumu, kombinujícího

---

<sup>15</sup> Jan Hendl, *Kvalitativní výzkum – Základní metody a aplikace*. Praha: Portál 2005, s. 62.

postupy kvantitativního i kvalitativního výzkumu.<sup>16</sup> Metoda kvantitativního výzkumu je zde kombinována s metodou výzkumu kvalitativního proto, že „výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky. Kvalitativní výzkum poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil“<sup>17</sup>. Pro zmapování situace a následné prohloubení poznatků o konkrétní případy se tedy tento přístup zdá být nejvhodnějším a vykazuje potenciál přinést odpovědi na výše formulované otázky.

S ohledem na dosavadní neprobádanost celé oblasti, již se tento text věnuje, bylo za první fázi výzkumu stanoveno dotazníkové šetření, neboť „typické cíle kvantitativního výzkumu jsou statický popis, predikce nebo verifikace příčinných hypotéz“<sup>18</sup>, přičemž „se opírá především o standardizovaná kvantifikovatelná data“<sup>19</sup>. Snahou této fáze průzkumu je postihnout co nejširší spektrum respondentů, kteří patří do zkoumané skupiny pedagogů základních uměleckých škol v České republice, kteří se ve výuce věnují tvorbě filmů a audiovizuálních děl. Této fázi výzkumu bylo možné se zúčastnit jak anonymně, tak na sebe zanechat kontakt pro zapojení do dalších fází výzkumu.

Po kompletaci dat v dotazníkovém šetření a jejich základní analýze následuje druhá fáze výzkumu, a to oslovení konkrétních respondentů z první fáze, s dotazníkem obsahujícím otevřenou otázku, jež nabízí možnost zpřesnit či rozšířit poznatky z úvodního dotazníkového šetření. Právě dotazování pomocí strukturovaného dotazníku je v této fázi

---

<sup>16</sup> Konkrétní postup byl předem konzultován s Mgr. Jakubem Mlynářem, koordinátorem Centra vizuální historie Malach při MFF UK.

<sup>17</sup> J. Hendl, c. d., s. 53.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>19</sup> Tamtéž.



smíšeného výzkumu zcela běžné.<sup>20</sup> Kromě rozšíření konkrétních poznatků měla však tato fáze výzkumu umožnit výběr vhodných respondentů pro závěrečnou část výzkumu.

Ve třetí, závěrečné fázi výzkumu byl osloven užší okruh respondentů, kteří byli vybráni na základě vyhodnocení první i druhé fáze výzkumu, a to předem danou strukturou výběru<sup>21</sup> tak, aby co nejlépe vystihovali diverzitu zkoumané skupiny, k níž přísluší. Hlediskem byla jak příslušnost k jednotlivým oborům základního uměleckého vzdělávání a postoje uplatňované v souvislosti s výukou, tak i divácká zkušenost, preference či zdroje teoretického zázemí jednotlivých pedagogů. S vybranými respondenty pak byly vedeny osobní rozhovory, realizované metodou rozhovoru pomocí návodu. Rozhovor se tedy vždy opíral o stejnou předem připravenou strukturu, která však není zcela striktní. Návod má při rozhovoru zajistit, *„že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Rozhovor s návodem dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview. Současně umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti.“*<sup>22</sup> V průběhu všech rozhovorů, vedených v rámci výzkumu, byl pořizován audiozáznam, který následně sloužil také k vyhodnocování výsledků. Při vyhodnocování nebyly používány přepisy rozhovorů (které ani nebyly pořízeny), a to s ohledem na možnou dezinterpretaci, vzniklou vlivem přepisu verbálního projevu do písemné formy.<sup>23</sup>

V průběhu celého průzkumu byl samozřejmě kladen důraz na základní etické standardy při práci na sociologickém výzkumu. Vzhledem k povaze stanovené metody sice

---

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 60.

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 151.

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 174.

<sup>23</sup> Jean-Claude Kaufmann, *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství 2010, s. 91 – 92.

nebylo možné zajistit po celou dobu všem respondentům absolutní anonymitu, jelikož bylo žádoucí alespoň s částí respondentů udržovat dlouhodobější kontakt, a to především prostřednictvím elektronické korespondence. V tomto textu ani v žádném jiném výstupu výzkumu však nebude identita respondentů odhalena, což se týká také a především úzké skupiny těch respondentů, kteří byli dotazováni v osobních rozhovorech.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> J. Hendl, c. d., s. 155 – 157.

## 2 Historický a zahraniční kontext

Zabýváme-li se v tomto textu základním uměleckým vzděláváním, je jistě užitečné pozastavit se také nad otázkou, kde se toto specifické odvětví českého vzdělávacího systému vzalo a má-li svou dobu i za českými hranicemi. Velmi často se totiž o základních uměleckých školách hovoří jako o národním specifiku a mnozí pedagogové své školy považují snad až za „rodinné stříbro“. To se potvrdilo i v několika rozhovorech s konkrétními pedagogy, když naráželi na ojedinělost českého modelu základního uměleckého vzdělávání, nebo i na nemožnost přeshraniční spolupráce s odpovídající partnerskou školou, a to konkrétně na německé straně.

Ve velmi exaltované podobě (která je však pro tento kontext signifikantní) je jedinečnost základních uměleckých škol tematizována i v resumé diplomové práce Jiřího Čaňy z Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který uvádí, že jeho odborná práce *„upozorňuje a nabádá, že systém ZUŠ je nejoriginálnější ve světě a je zapotřebí jej chránit a neustále zdokonalovat“*<sup>25</sup>. Můžeme-li tedy v souvislosti se základním uměleckým vzděláváním tak často narazit na podobná konstatování, dalo by se očekávat, že jsou tato konstatování empiricky podložena alespoň rámcovými znalostmi dané problematiky. Je však poměrně překvapivé, že tomu tak nejspíše není, neboť při bližším zkoumání této problematiky narážíme na zcela nedostatečně zpracovanou historii základního uměleckého vzdělávání a absolutní absenci zdrojů, jež by se zabývaly zasazením českého základního uměleckého vzdělávání do zahraničního kontextu. Přestože by si tato problematika zcela jistě zasloužila podstatně podrobnější a rozsáhlejší průzkum, nabízí tento text alespoň rámcové uvedení do historického a zahraničního kontextu.

---

<sup>25</sup> Jiří Čaňo, *Základní umělecká škola – součást všeobecného vzdělání* [bakalářská práce]. Praha: Centrum školského managementu PedF UK 2007, s. 3.

## 2.1 Kde se vzaly základní umělecké školy?

K tématu historie základních uměleckých škol nedisponuje podle svého vyjádření žádným vhodným materiálem ani samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Podle stručného shrnutí historického vývoje základních uměleckých škol však tyto školy „navazují na tradici hudebních, tanečních a výtvarných učilišť, zřizovaných od roku 1850, a na městské a spolkové hudební, taneční a ostatní školy z oblasti umění, které byly po roce 1945 organizačně, správně a pedagogicky sjednoceny. Po roce 1960 byl další vývoj Lidových škol umění zajištěn již školským zákonem. Po roce 1989 vznikla nutková touha dát tehdejším LŠU novou tvář a novou vizi. V roce 1991 MŠMT vydává vyhlášku č. 292/1991 Sb., o základních uměleckých školách“.<sup>26</sup>

S odvoláním na jediný zdroj, a to dílo Graciána Černušáka, sleduje tytéž kořeny základního uměleckého vzdělávání ve své diplomové práci také Zdenka Čechová: „Podle nařízení o povolení soukromého vyučování všeho druhu z roku 1850 mohli hudební školy otevírat jednotlivci i korporace, aniž by se kdokoli zajímal o jejich kvalitu a úroveň. Po roce 1918 tak došlo k nárůstu počtu rozličných hudebních škol, jejichž organizační výstavba, pedagogická náplň i právní zabezpečení nebyly nijak ošetřeny až do roku 1920, kdy vzniká instituce hudebních inspektorů. Učební osnovy a školská organizace byly ale nadále nejednotné.“<sup>27</sup>

Sjednocování škol je otázkou až poválečného období, kdy byly po roce 1947 „sjednoceny dosud existující městské a spolkové hudební školy a jejich náplň. Důraz začínal být kladen na obecně kulturní a především ‚lidově výchovné úkoly‘ hudebního školství, až došlo k převzetí těchto škol lidovou správou a k jejich postátnění oběžníkem

---

<sup>26</sup> Elektronická korespondence se Zdeňkou Kšírovou, pracovnící Oddělení předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT ČR, vedená Matějem Forejtem 9. – 12. 4. 2016.

<sup>27</sup> Zdenka Čechová, *Základní umělecké školství v ČR a jeho pedagogové* [bakalářská práce]. Praha: Katedra veřejné a sociální politiky FSV UK 2011, s. 13; srov. Gracian Černušák, Bohumír Štědroň, Zdenko Nováček, *Československý hudební slovník*. Praha: Státní hudební nakladatelství 1963, s. 514 – 515.

*Ministerstva školství, věd a umění z roku 1951*“.<sup>28</sup> V této době byla zavedena jednotná pravidla pro přijímání žáků, výuku a klasifikaci.<sup>29</sup> Teprve od školního roku 1961/1962 byly díky nové legislativní úpravě z dosavadních základních hudebních a výtvarných škol vytvořeny tzv. lidové školy umění.<sup>30</sup> (Toto označení je v běžné mluvě poměrně běžné i pro soudobé základní umělecké školy.) „*V těchto školách docházelo k výuce v hudebním, výtvarném, tanečním, dramatickém (divadelním a loutkářském), literárním a recitačním oboru. Navazující směrnici ministerstva školství a kultury byla organizace lidových škol umění rozčleněna do dvou cyklů. První cyklus tvořil přípravný ročník pro děti sedmileté a osmileté a základní studium pro 8 - 15leté. Druhý cyklus v trvání tři roky byl určen pro mládež a pracující starší 15 let.*“<sup>31</sup>

Model nastolený v lidových školách umění po roce 1961 je ve své podstatě platný do současnosti, nejvýraznější změnou byla změna názvu těchto institucí na základní umělecké školy.<sup>32</sup> Již výše zmíněná vyhláška č. 292/1991 Sb. není ve fungování základních uměleckých škol nijak výrazným zlomem, neboť její podoba vychází již ze starší vyhlášky<sup>33</sup>, která nabyla platnosti 1. ledna 1989, a v řadě bodů jsou shodné.<sup>34</sup> V současné době jsou v rámci základního uměleckého vzdělávání vyučovány čtyři umělecké obory, a to hudební, literárně-dramatický, taneční a výtvarný. „*Studium je zde rozděleno rovněž do dvou stupňů. Základní studium I. stupně má 4 až 7 ročníků a je určeno pro žáky od 7. roku věku. Základní studium II. stupně má 3 nebo 4 ročníky a je určeno pro žáky od 14 let věku. Přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu I. stupně má*

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 13 – 14; srov. G. Černušák, B. Štědroň, Z. Nováček, c. d., s. 515; srov. oběžník Ministerstva školství, věd a umění z 5. 7. 1951, č. 138.672-V/6.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 14; srov. G. Černušák, B. Štědroň, Z. Nováček, c. d., s. 515.

<sup>30</sup> Tamtéž; srov. G. Černušák, B. Štědroň, Z. Nováček, c. d., s. 515; srov. zákon č. 186/1960 Sb. o soustavě výchovy a vzdělání (školský zákon).

<sup>31</sup> Tamtéž; srov. G. Černušák, B. Štědroň, Z. Nováček, c. d., s. 515; srov. Směrnice MŠK o poslání, organizaci a činnosti lidových škol umění č. j. 23373/61-IV/4 ze dne 22. května 1961.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>33</sup> Vyhláška č. 186/1988 Sb.

<sup>34</sup> Z. Čechová, c. d., s. 15.

*nejvýše 2 ročníky a je určeno pro žáky již od 5 let věku.*<sup>35</sup> Stejně jako pro další oblasti českého školství, jsou i pro základní umělecké vzdělávání od roku 2010 platné rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání přitom, jak již bylo řečeno, přichází také s pojmem multimediální tvorby. Ta není přímo vázána na konkrétní umělecký obor, ale má být realizována buďto *„jako samostatné studijní zaměření vzniklé v rámci jednoho uměleckého oboru“*<sup>36</sup>, nebo *„jako integrované studijní zaměření vzniklé kombinací vzdělávacích obsahů uměleckých oborů, z nichž toto studijní zaměření vzniká“*<sup>37</sup>. Právě aspekt multimediální tvorby je dnes velmi důležitý, hovoříme-li o tendencích, směřujících k filmové výchově v rámci základního uměleckého vzdělávání.

## **2.2 Základní umělecké vzdělávání v mezinárodním kontextu**

Jak již bylo naznačeno výše, v domácím prostředí jsou základní umělecké školy jakožto instituce běžně reflektovány coby mezinárodně výjimečný koncept, jenž nemá za hranicemi obdoby. Přestože si v tomto textu nastíníme situaci v užším okruhu sousedních a kulturně blízkých států, ani zde nenalézáme zcela adekvátní paralelu domácímu modelu základního uměleckého vzdělávání. V situaci, kdy v rámci vzdělávacího systému neexistuje příbuzné odvětví, je pak poměrně obtížné bez bližší praktické zkušenosti ve vzdělávacím systému konkrétní země usuzovat, které instituce jsou jeho alternativou, nehledě na to, že v řadě zemí jsou kompletní informace poskytovány oficiálními informačními kanály výhradně v národním jazyce, bez jehož znalosti se badatel vůbec k relevantním informacím nedostane. I při rámcovém nahlížení do cizích vzdělávacích

---

<sup>35</sup> Tamtéž.

<sup>36</sup> S. Krčková, J. Stárek a kolektiv, c. d., s. 52.

<sup>37</sup> Tamtéž.

systemů s cílem kontextualizovat situaci v České republice se tak ukázalo jako nezbytné konzultovat dané téma s osobami, jež disponují jak jazykovými znalostmi, tak především znalostmi realit konkrétních národních vzdělávacích systémů.

Zcela pochopitelnou výjimkou v zahraničním kontextu základního uměleckého vzdělávání je situace ve **Slovenské republice**. Vzhledem k tomu, že až do rozpadu Československa se školské systémy nástupnických států vyvíjely v rámci jediného státního celku, má umělecké vzdělávání na Slovensku fakticky shodné kořeny jako to české. Stejně jako v České republice, i na Slovensku je v současnosti používáno označení „základní umělecká škola“ (základná umelecká škola) a vyučován je zde rovněž hudební, literárně-dramatický, taneční a výtvarný obor. Od školního roku 2012/2013 jsou postupně zaváděny učební plány jako součást Státního vzdělávacího programu základní umělecké školy pro primární umělecké vzdělání a nižší sekundární umělecké vzdělání<sup>38</sup>. Pozoruhodná (a při zájmu o médium filmu v kontextu základního uměleckého vzdělávání obzvláště) je pak skutečnost, že vedle čtyř tradičních uměleckých oborů byl na slovenských základních uměleckých školách nově zaveden pátý obor, a to obor audiovizuální a multimediální tvorby. Podle Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky má tento nový obor *„otevřít nový prostor, který dosud ve vzdělávacích programech absentoval. V rámci tohoto vzdělávání se žáci naučí postupně tvořit audiovizuální díla různých žánrů zpravodajského, publicistického, dokumentárního či uměleckého charakteru. Postupně se obeznámí se základními principy jejich technologického zpracování, získají základní vědomosti a dovednosti, které jim umožní orientovat se v mediální tvorbě. Zároveň získají praktický výcvik v komunikačních*

---

<sup>38</sup> Základná umelecká škola – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupný na WWW: <<http://www.minedu.sk/zakladna-umelecka-skola/>> [citováno 19. 4. 2016].

*a prezentačních zručnostech, v rétorice, ve schopnosti vést rozhovor, objevit téma a zpracovat je, jako i analyzovat a kriticky hodnotit audiovizuální díla. Žáci nabydou schopnosti odolávat mediálním tlakům a manipulacím s informacemi, které jsou v současné mediální praxi časté“.*<sup>39</sup>

Natolik jasnou paralelu základních uměleckých škol, jakou nacházíme na Slovensku, již v žádném dalším sledovaném státě nenalezneme, a to ani v případě postsocialistických zemí.

V **Maďarsku** jsou českým základním uměleckým školám do určité míry příbuzné hudební školy, povětšinou zřizované státem. Ty jsou určeny žákům od šesti let a stejně jako na českých základních uměleckých školách si zde žáci neplní základní vzdělání. Podobně jako u nás je na maďarských hudebních školách vybíráno školné, to však na místní poměry není příliš vysoké. Podobně jako v České republice navštěvují žáci tyto školy odpoledne, a to dvakrát až třikrát týdně. Důležitým faktem ovšem je, že tyto školy nabízejí pouze vzdělávání v hudebním oboru a obdobné instituce zaměřené na jiné umělecké formy v Maďarsku zcela absentují a jejich místo vyplňují především soukromé odpolední školy.<sup>40</sup>

Situace v **Polské republice** je opět poněkud odlišná. Umělecké vzdělávání je v polském školském systému zcela svébytnou oblastí, která dokonce nepodléhá Ministerstvu národního vzdělávání, ale patří do gesce Ministerstva kultury a národního dědictví. I přesto se ale umělecké školy, kde si žáci například plní povinnou školní

---

<sup>39</sup> Rámcové učebné plány a učebné osnovy štátneho vzdelávacieho programu ZUŠ odboru audiovizuálnej a multimedialnej tvorby – *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Dostupný na WWW: <<http://www.minedu.sk/ramcove-ucebne-plany-a-ucebne-osnovy-statneho-vzdelavacieho-programu-zus-odboru-audiovizualnej-a-multimedialnej-tvorby/>> [citováno 19. 4. 2016].

<sup>40</sup> Elektronická korespondence s Dr. Teréz Vincze, filmovou teoretičkou a pedagožkou ELTE, vedená Matějem Forejtem 18. 4. 2016.



docházku, řídí osnovami vydanými Ministerstvem národního vzdělávání.<sup>41</sup> Ani v polském systému uměleckého vzdělávání však nenalezneme obdobu českého a slovenského modelu základních uměleckých škol. Naopak, v Polsku nejsou běžné ani odpolední hudební školy, existující v Maďarsku. Pro zájemce z řad žáků neuměleckých škol realizují obvykle (kromě kurzů, realizovaných mimo rámec formálního vzdělávání) umělecké školy placené odpolední kurzy, které tak do jisté míry suplují činnost našich základních uměleckých škol.<sup>42</sup>

Vzhledem k tomu, že současná podoba základních uměleckých škol má svůj původ v období socialismu, předpokládali bychom výskyt analogických institucí především v kulturně blízkých zemích bývalého východního bloku. Nenacházíme-li však obdobu základních uměleckých škol kromě Slovenska ani v zemích Visegrádské čtyřky, tím spíše není příliš velkým překvapením, že ani v sousedních německojazyčných státech přímou analogii základních uměleckých škol nenalezneme. Poměrně významnou tradici mají ve **Spolkové republice Německo** i v **Rakouské republice** tzv. lidové univerzity, které se ovšem zaměřují především na posluchače od 16 let věku a které jsou také zřizovány nejrůznějšími institucemi, organizacemi či spolky, nejsou tedy zřizovány centrálně. V německém prostředí tak umělecké vzdělání mimo rámec běžné školy zprostředkovávají především domy dětí a mládeže a nejrůznější kurzy.<sup>43</sup>

Ačkoli bylo výše řečeno, že opakované zdůrazňování jedinečnosti českého systému základního uměleckého vzdělávání nejspíš není příliš podložené konkrétními průzkumy či tvrdými daty, osobní zkušenost jednotlivých pedagogů (například z oblasti přeshraničních

---

<sup>41</sup> Szkolnictwo artystyczne w Polsce – *Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego*. Dostupný na WWW: < <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/szkoly-artystyczne.php> > [citováno 19. 4. 2016].

<sup>42</sup> Rozhovor s Beatou Mocovou, pracovnící Polského institutu v Praze, vedený Matějem Forejtem 14. 4. 2016 v Praze.

<sup>43</sup> Elektronická korespondence s Alenou Drahoukoupilovou, kurátorkou působící v Berlíně a Drážďanech, vedená 18. 4. 2016.

spoluprací s partnerskými školami) směřuje nahlížení tohoto problému správným směrem. Už jen při rámcovém nahlížení na historický a zahraniční kontext je totiž zřejmé, že vzhledem ke svému vývoji i specifické pozici ve vzdělávacím systému, nemají základní umělecké školy coby součást formálního vzdělávání mimo Českou republiku a Slovensko adekvátní obdobu. Do budoucna by si však toto téma jistě zasloužilo ještě podstatně větší pozornost a podrobnější zpracování.

### 3 První fáze: Dotazníkové šetření<sup>44</sup>

V průběhu ledna 2016 bylo prostřednictvím on-line dostupného elektronického dotazníku prováděno **dotazníkové šetření** mezi pedagogy základních uměleckých škol v České republice, kteří se ve výuce věnují filmovému médiu. Ten byl distribuován jednak konkrétním pedagogům výtvarných oborů, jejichž žáci se s audiovizuálními díly účastnili ústředního kola 12. soutěžní přehlídky výtvarného oboru ZUŠ „Oči dokořán 2014“, dále také plošně na vedení všech 492 základních uměleckých škol v celé České republice<sup>45</sup>. Již samotný počet možných respondentů byl přitom zprvu velkou neznámou, neboť dosud nebyly dostupné žádné konkrétní údaje o tom, jak početná je cílová skupina tohoto výzkumu. Vodítkem mohla být opět především účast v celostátní soutěžní přehlídce výtvarného oboru ZUŠ, která naznačuje, že „*nejméně 50 učitelů ZUŠ pracuje v rámci své výuky s filmem*“<sup>46</sup>.

Dotazníkového šetření se do jeho ukončení k 31. 1. 2016 zúčastnilo celkem 48 respondentů<sup>47</sup>. Vzhledem k odhadované početnosti cílové skupiny v rámci výtvarného oboru a s přihlédnutím ke vstupnímu předpokladu, že v rámci zbývajících tří oborů je práce s filmem spíše marginální záležitostí, se s vysokou mírou pravděpodobnosti podařilo postihnout velmi významnou část cílové skupiny. Podle očekávání byli mezi respondenty nejvýznamněji zastoupeni pedagogové výtvarného oboru, a to počtem 40 respondentů. Celkem 3 respondenti jsou pedagogy hudebního oboru, další 3 vyučují literárně-

---

<sup>44</sup> Kompletní výsledky dotazníkového šetření, zanesené do tabulky, jsou přílohou tohoto textu.

<sup>45</sup> Seznam základních uměleckých škol v ČR. Dostupný na WWW:

<[https://www.izus.cz/kontakt/seznam\\_zakladnich\\_umeleckych\\_skol\\_v\\_cr/](https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/)> [citováno 21. 4. 2016].

<sup>46</sup> Martina Voráčková, Filmová a audiovizuální výchova a základní umělecké školství v ČR. In: *Kolokvium k filmové / audiovizuální výchově Animánie 2015 – doprovodný materiál*. Dostupný na WWW:

<[http://filmvychova.cz/wp-content/uploads/2015/11/Kolokvium\\_FAV\\_2015\\_-\\_handout.pdf](http://filmvychova.cz/wp-content/uploads/2015/11/Kolokvium_FAV_2015_-_handout.pdf)> [citováno 21. 4. 2016].

<sup>47</sup> Dotazník nesledoval genderovou příslušnost jednotlivých respondentů, která byla pro daný výzkum shledána jako méně důležitá. V tomto textu jsou pak v souladu s běžným jazykovým územ respondentů označováni souhrnně v mužském rodě, což však nemá v žádném případě implikovat genderové rozvrstvení zkoumané skupiny.

dramatický obor, 1 respondent je pedagogem tanečního oboru a 1 respondent pak vyučuje zároveň výtvarný i taneční obor. Tyto počty jasně dokazují, že centrem filmové tvorby na základních uměleckých školách je především výtvarný obor. Zajímavým a důležitým poznatkem je ale zároveň i to, že (ač v podstatně skromnější míře) je filmovému médiu věnována na základních uměleckých školách pozornost napříč všemi vyučovanými obory.

### 3.1 Výuka: Techniky, motivace, prostor pro reflexi filmu

Jak již bylo zmíněno v úvodní části tohoto textu, na první pohled se zdá, že tendence filmové výchovy na základních uměleckých školách nesměřují příliš výrazně k hranému filmu či dokumentární tvorbě, ale že v této oblasti dominuje **animace**. Tento předpoklad se výzkumem podařilo jednoznačně potvrdit. Z celkového počtu 48 respondentů se animovanému filmu věnuje ve výuce 44. Z tohoto počtu se pak výhradně animaci věnuje 34 pedagogů, dalších 6 dává ve výuce prostor animaci i hranému filmu, 2 pedagogové se kromě animace věnují i dokumentárnímu filmu a 2 pedagogové se zaměřují na animaci, dokument i hraný film. Pouze 4 zúčastnění pedagogové v dotazníku animovaný film neuvedli – z nich se 2 věnují hranému filmu, 1 filmu dokumentárnímu a 1 zároveň hranému i dokumentárnímu filmu.

Nabízí se pochopitelně domněnka, že preference jednotlivých forem filmového média budou ovlivněny i **uměleckým oborem ZUŠ**, v jehož rámci se jim věnuje pozornost. Zatímco například výuka výtvarného oboru ze své podstaty logicky směřuje k tvorbě výtvarně stylizovaného animovaného filmu, výuka v literárně-dramatickém oboru by svým zaměřením na herecký projev jasně směřovala k médiu hraného filmu. Tato hypotéza se opět výzkumem potvrzuje.

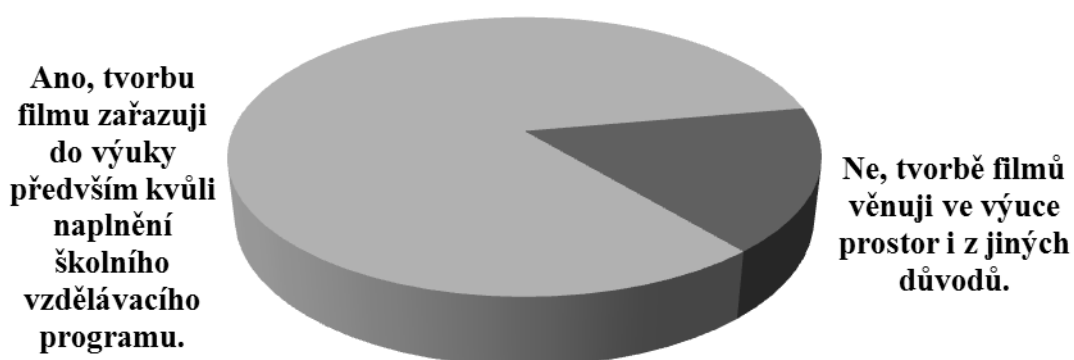
Z celkového počtu 40 zúčastněných pedagogů **výtvarného oboru** uvedli všichni respondenti, že se ve výuce zabývá animací, 33 z nich přitom výhradně tímto médiem. Dalších 5 pedagogů výtvarného oboru věnuje pozornost jak animaci, tak hranému filmu, 1 pedagog výtvarného oboru se kromě animace vyučuje i dokumentární film a 1 pak dává prostor animaci, hranému filmu i dokumentu. Pouze animaci se rovněž věnuje 1 pedagog, který vyučuje výtvarný i taneční obor.

Ze zbývajících respondentů se pak pouze hraným filmem zabývá 1 pedagog **tanečního oboru** a 1 pedagog **oboru literárně-dramatického**. U dalších dvou pedagogů literárně-dramatického oboru je v 1 případě věnována pozornost dokumentárnímu a hranému filmu, ve druhém případě se pak výuka zaměřuje na animaci, hraný film i dokument. Ze tří zúčastněných pedagogů **hudebního oboru** se poněkud překvapivě dva věnují animovanému filmu, v jednom případě v kombinaci s hraným filmem, ve druhém pak zároveň s dokumentem. Třetí pedagog hudebního oboru se ve výuce zabývá dokumentárním filmem. Především u tanečního a literárně-dramatického oboru vyvstává otázka, do jaké míry se pojmy „hraný film“ a „dokumentární film“ překrývají s prostým záznamem konkrétních výstupů, realizovaných v rámci výuky. Pro její zodpovězení by však bylo nutné provést dodatečné pozorování ve výuce konkrétních respondentů.

Při zcela striktním pohledu na vzdělávací předpisy by bylo možné současný nárůst zájmu o filmové médium v prostředí základních uměleckých škol vykládat přítomností multimediální tvorby v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání, potažmo v konkrétních školních vzdělávacích programech. S ohledem na skutečnost, že kořeny filmové tvorby na ZUŠ sahají, jak bude ještě později vysvětleno, před rok 2010 (tedy před dobu, kdy byly RVP obsahující multimediální tvorbu zavedeny)

a rovněž s přihlédnutím k běžné praxi na základních uměleckých školách, v níž pedagogové často spontánně vycházejí vstříc tvůrčím požadavkům žáků a také vnášejí do výuky podněty založené na svých osobních zájmech na úkor předepsaných norem (tomuto tématu se budeme podrobněji věnovat v jedné z dalších částí tohoto textu), se však lze domnívat, že i vnesení prvku filmové tvorby do výuky na ZUŠ může do značné míry souviset s osobním zájmem pedagoga, případně s rozvojem digitálních technologií. Tuto domněnku se rovněž podařilo podložit výsledkem dotazníkového šetření. Na otázku, zda je pro respondenta **motivací k zařazení tvorby filmů do výuky** primárně naplnění školního vzdělávacího programu, odpovědělo kladně pouze 8 (7 z nich působí na výtvarném oboru, 1 na oboru hudebním), zatímco všech zbývajících 40 respondentů uvedlo, že tvorbě filmů věnují ve výuce prostor i z jiných důvodů.

### **Je motivací k tvorbě filmu ve výuce primárně naplnění školního vzdělávacího programu?**



Již v úvodu byla vznesena otázka, do jaké míry je možné v praxi základních uměleckých škol věnovat prostor i filmové teorii či reflexi filmových děl. Tuto problematiku sice tento výzkum zkoumal podrobněji až na konkrétních případech ve fázi

rozhovorů s vybranými respondenty, nicméně alespoň o základní zmapování se pokusilo již dotazníkové šetření, a to prostřednictvím otázky na využití **filmových ukázek** ve výuce. Z celkového počtu 48 přitom ukázky nevyužívá pouze 6 respondentů. Zdá se tedy, že alespoň minimální zapojení reflexe konkrétních filmů se daří i v prostředí základních uměleckých škol. Položena byla i otázka na zdroje těchto ukázek. Z dotazníku vyplývá, že zcela dominuje využití streamů ze serverů jako YouTube či Vimeo (samostatně nebo v kombinaci je jako zdroj ukázek uvádí celkem 38 respondentů), často jsou využívány také ukázky z DVD (samostatně či v kombinaci s dalšími zdroji u 24 respondentů). Poměrně velké množství pedagogů využívá ale také ukázky stažené z internetu<sup>48</sup>, tuto možnost uvedlo samostatně či v kombinaci celkem 19 respondentů. Není zřejmé, zda pedagogové jednají na základě znalosti zákona č. 121/2000 Sb., autorského zákona, či naopak za její absence. Podle tohoto zákona totiž může být film nekomerčně využit ke vzdělávacím účelům i bez souhlasu majitele autorských práv, pokud je předmětem výuky filmový úryvek, nikoliv však výlučně sledování díla po celou vyučovací hodinu.<sup>49</sup>

### 3.2 Pedagog divákem

Dotazník se nezaměřoval pouze na školní praxi respondentů, ale rovněž na aspekty jejich **filmového diváctví**. Pedagogové byli dotazováni, jak často sledují filmy, jakým způsobem a který ze způsobů sledování filmu preferují. Dále měli uvést tři konkrétní filmy, jež v poslední době zhlédli. Zjišťován byl také zájem o abstraktní či experimentální filmové formy. Kromě toho byl prostor věnován i dalším otázkám filmové kultury.

---

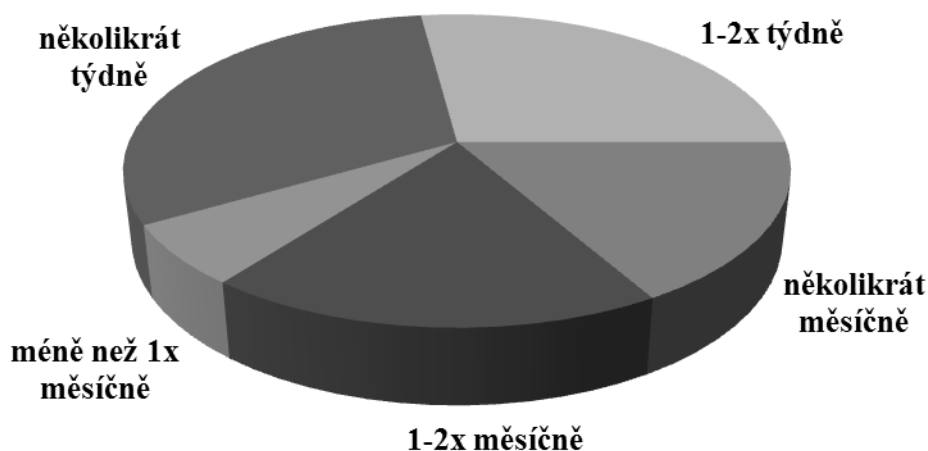
<sup>48</sup> „Stahování z internetu“ bylo uvedeno jako samostatná možnost pro jasné odlišení od využití streamovaných videí.

<sup>49</sup> Výklad zákona citován ze systému ASPI, stav k 13. 8. 2014.

Klady byly otázky, zda respondenti čtou o filmu a zda se v oblasti filmu orientují také podle názorů filmové kritiky a zda se účastní filmových festivalů.

Výzkum prokázal, že pedagogové ZUŠ, věnující se ve výuce filmu, poměrně často sami filmy sledují. Alespoň jedenkrát či dvakrát týdně sleduje filmy 28 dotazovaných, z toho 15 uvedlo, že filmy sleduje ještě častěji (slovy dotazníku tedy „několikrát týdně“). Do skupiny vlažnějších filmových diváků, kteří si na sledování filmu najdou čas alespoň jedenkrát či dvakrát do měsíce, patří 17 respondentů (8 z nich přitom uvádí, že filmy sleduje „několikrát měsíčně“). Pouze 3 z celkového počtu 48 respondentů uvedli, že filmy sledují méně než jedenkrát měsíčně.

### **Jak často sledujete filmy?**



Samotná četnost sledování filmů však sama o sobě není klíčovou informací o diváckých návycích respondentů. Proto byl zjišťován způsob, jakým zúčastnění pedagogové filmy sledují, přičemž mohli sestavit libovolnou kombinaci z nabízených možností – multikino, klasické kino, filmový klub, televizní vysílání, DVD/Blu-ray, VOD,



filmy stažené z internetu. Dotazováni byli rovněž na to, který z uvedených způsobů sami preferují.

Nejčteněji voleným způsobem bylo sledování **filmů stažených z internetu** – tuto možnost uvedlo celkem 33 respondentů, 6 z nich dokonce jako jedinou. Z těchto 6 patří 5 respondentů mezi spíše příležitostné filmové diváky. Jako preferovanou možnost uvedlo filmy stažené z internetu celkem 17 respondentů, tato možnost se tak stala v rámci průzkumu nejpreferovanější. Kromě šesti respondentů, kteří filmy z jiných zdrojů vůbec nesledují, se k této preferenci přihlásili také návštěvníci kin, multikin i filmových klubů, televizní diváci či diváci DVD a Blu-ray disků.

Druhým nejčastějším způsobem sledování filmů se stalo **televizní vysílání**, zmíněné 32 respondenty. Zde je však zajímavé, že televize nebyla pro žádného z nich jediným zdrojem filmových zážitků. Jako preferovaný způsob sledování filmů uvedlo televizi pouze 7 respondentů.

Třetím nejčastějším zdrojem jsou **DVD či Blu-ray disky**, tuto možnost zvolilo celkem 29 respondentů, opět se ale žádný z nich neomezil pouze na tento způsob sledování filmu. Sledování filmů z DVD či Blu-ray disků preferuje celkem 5 respondentů.

Až po těchto nejpreferovanějších způsobech sledování filmů následovala v dotaznících co do četnosti **klasická kina**. Právě v klasických kinech sleduje filmy celkem 27 respondentů, přičemž nikdo z nich se neomezuje výhradně na tento způsob sledování filmů. Je zajímavé, že z těchto 27 respondentů sleduje filmy 19 alespoň jedenkrát či dvakrát v týdnu. Pouze 10 z 27 návštěvníků kin však uvedlo, že tento způsob sledování filmu preferuje – ostatní preferují sledování filmů stažených z internetu (5), filmy v rámci televizního vysílání (5), návštěvu filmového klubu (3), sledování filmů z DVD či Blu-ray disků (2) i návštěvu multikina (1).

Přestože se často program filmových klubů odehrává v prostoru klasických jednosálových kin, byly **filmové kluby** v dotazníku vyčleněny jako samostatná volba, a to především s ohledem na specifické konotace, které tento termín obsahuje.<sup>50</sup> Celkem 17 účastníků průzkumu přitom tuto volbu využilo, 10 z nich uvedlo, že navštěvuje jak filmový klub, tak klasické kino. Žádný z návštěvníků filmového klubu se opět neomezuje na tento způsob sledování filmů, jako preferovaný jej uvádí 7 respondentů. Ze 17 návštěvníků filmových klubů jich 10 patří mezi časté filmové diváky, kteří filmy sledují alespoň jedenkrát či dvakrát týdně.

Pokud bychom možnosti „klasické kino“ a „filmový klub“, které se do značné míry významově překrývají, považovali v dotazníku za jednu kategorii, přihlásilo by se k chození do klasického kina a/nebo filmového klubu celkem 34 respondentů, preferovaným způsobem sledování filmu by bylo klasické kino a/nebo filmový klub pro 17 respondentů.

Kromě klasických kin a filmových klubů ale zúčastnění pedagogové vyražejí za filmem mimo domov také do **multikin**, tuto volbu uvedlo 13 respondentů, jako preferovanou ji však označil pouze 1 z nich. Ostatní návštěvníci multikin upřednostňují jiné způsoby, a to sledování filmů stažených z internetu (5), televizní vysílání (3), filmový klub (2), klasické kino (1) a DVD či Blu-ray (1). Všichni respondenti, kteří navštěvují multikina, ale kromě tohoto způsobu uvedli vždy zároveň alespoň tři další způsoby, jakými filmy sledují.

Zcela mimo zájem respondentů se zdá být možnost sledovat filmy prostřednictvím **VOD** platformy. Mezi nabízenými způsoby sledování filmů nebyla tato možnost zvolena

---

<sup>50</sup> Oproti běžné projekci v klasickém kině souvisí tradice filmových klubů například i s lektorskými úvody, diskuzemi apod. Členstvím v konkrétním filmovém klubu se navíc divák stává členem specifické divácké komunity.

ani jednou. Paradoxně ji ale 1 respondent uvedl jako preferovanou možnost, ačkoli sám uvádí, že filmy sleduje v televizním vysílání a na DVD či Blu-ray discích.

Ačkoli v současné době chybějí obsáhlejší studie o českém filmovém diváctví, zdá se, že situace mezi pedagogy ZUŠ by mohla do značné míry opisovat soudobý trend, přinejmenším mezi vzdělanými, ekonomicky aktivními občany, povětšinou náležejícími k nižší střední či střední třídě a profesně působícími v lidnatějších sídlech, neboť základní umělecké školy obvykle fungují ve významnějších správních centrech dané oblasti. Z výzkumu je patrné, že respondenti zcela běžně sledují filmy v domácím prostředí – alespoň jednu nabízenou možnost domácího sledování filmu zvolilo všech 48 dotazovaných. Zároveň ale celkem 36 respondentů uvedlo vždy také alespoň 1 způsob sledování filmů mimo domov (klasické kino, filmový klub, multikino). Jak ale z výzkumu vyplývá, v diváckých preferencích zjevně vede sledování filmů v domácím prostředí – některý ze způsobů sledování filmů doma totiž uvedlo celkem 30 respondentů, zatímco 18 z nich preferuje sledování filmů mimo domácí prostředí.

Signifikantní je v této souvislosti i enormní popularita filmů stažených z internetu. Zatímco několik existujících českých VOD platforem, umožňujících v internetovém prostředí legální sledování či stahování filmů, nechávali respondenti bez povšimnutí, téměř 69 % z nich uvedlo, že stahuje filmy z internetu, pro více než 35 % respondentů je to pak preferovaný zdroj filmů. V kontextu nabízené možnosti VOD platforem však volba filmů stažených z internetu vede k domněnce, že se povětšinou jedná o filmy nelegálně šířené.

Kromě formy, jakou respondenti filmy sledují, se dvě otázky zabývaly také obsahem, který sledují. Nejprve měli dotazovaní uvést tři filmy, které v poslední době zhlédli. Z této otázky však nevzešly žádné překvapivější poznatky. Uvedené filmy často

zjevně souvisely s tím, jakými cestami se k filmům respondenti dostávají. Návštěvníci kin tedy uváděli především filmy, aktuálně přítomné v české kinodistribuci, televizní diváci zase filmy, které měly v poslední době na programu české televizní stanice. V odpovědích se objevovaly také známé starší snímky, které jsou dostupné buď na DVD či v podobě nelegálních kopií na internetu.

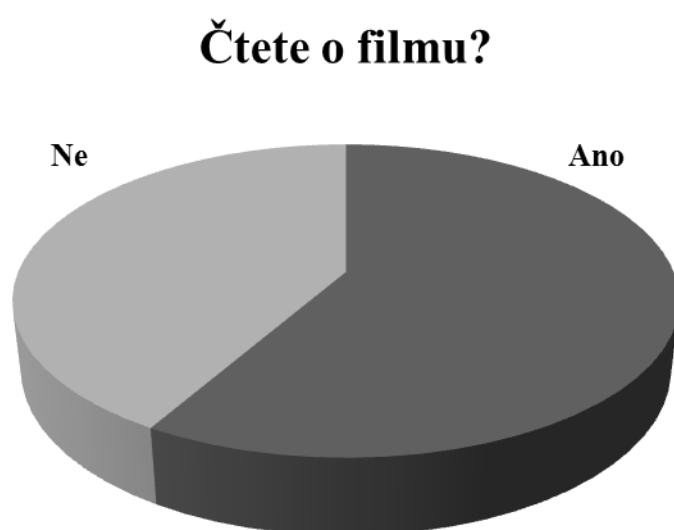
O něco zajímavější poznatky přinesla další otázka, která zjišťovala, zda se respondent zajímá také o abstraktní či experimentální filmové formy. Celkem 29 respondentů (tedy více jak 60 %) odpovědělo kladně. Zatímco všechna dosavadní zjištění o diváckých návycích zúčastněných pedagogů nebylo možné provázat s oborem ZUŠ, v rámci kterého působí, zde už byla situace odlišná. Zatímco ze 40 zapojených pedagogů výtvarného oboru se o abstraktní a experimentální film údajně zajímá 27 (67,5 %), z osmi respondentů působících na ostatních oborech se o tyto filmové formy zajímají jen 2 (25 %), a to 1 pedagog literárně-dramatického oboru a 1 pedagog oboru tanečního. Ze zúčastněných pedagogů hudebního oboru se o abstraktní a experimentální film nezajímá nikdo. Zohledníme-li, že v rámci výtvarného oboru se podle výsledků výzkumu často pracuje s médiem animovaného filmu (který má ze své podstaty i historicky k abstraktní formě velmi blízko), je možné se domnívat, že zájem pedagogů výtvarného oboru o abstraktní a experimentální film může mít dopad i na samotnou výuku na ZUŠ.

### **3.3 Pedagog čtenářem**

Celkový obraz o filmové kultuře pedagogů vyučujících v prostředí základního uměleckého vzdělávání filmovou tvorbu měly doplnit také otázky, zabývající se dalšími aspekty, úzce souvisejícími s filmovou recepcí. Jako velmi důležitá se v této souvislosti

jeví otázka, zda si vedle sledování samotných filmů respondenti také rozšiřují teoreticko-historické zázemí **čtením filmové literatury**. Ta totiž v jejich případě nemá vliv jen na jejich osobní vnímání filmu, ale zcela jistě také ovlivňuje způsob, jakým filmové médium prezentují svým žákům.

Z celkového počtu 48 respondentů uvedlo 28 (více jak 58 %), že „čte o filmu“. V rámci samotného výtvarného oboru je tento podíl ještě o něco větší, o filmu čte rovných 60 % zúčastněných pedagogů výtvarného oboru.



Celkem 28 pedagogů, kteří čtou o filmu, dále uvádělo i své konkrétní zdroje. Těmi jsou podle výsledků dotazníkové šetření nejčastěji denní tisk a časopisy. Denní tisk uvedlo jako svůj zdroj celkem 23 respondentů, „časopisy (a jejich internetové mutace)“ byly jako zdroj textů o filmu zvoleny rovněž 23krát. Mezi těmito primárně nefilmovými periodiky výrazně dominovaly časopisy Reflex (uveden 7 respondenty) a Respekt (uveden rovněž 7 respondenty), přičemž 3 respondenti uvádějí oba zároveň. Z denního tisku byl opakovaně zmíněn pouze deník Mladá fronta DNES a jeho internetová mutace idnes.cz, které dohromady uvedlo 5 respondentů.

„Filmové časopisy (a jejich internetové mutace)“ uvedlo jako svůj zdroj filmové četby 12 respondentů. Konkrétně pak byly zmiňovány především časopisy Cinepur (5 respondentů), Cinema (3 respondenti), Film a doba (3 respondenti) a Homo Felix (2 respondenti).

Knihy o filmu čte pouze 6 respondentů, opakovaně se mezi odpověďmi opakovaly knihy Davida Bordwella (2) či Jamese Monaca (2) a dvousvazkové dílo Jurije Norštejna Sníh na trávě (3). Zatímco v případě respondentů, kteří čtou filmová i nefilmová periodika, se v odpovědích vyskytovaly povětšinou alespoň dva různé typy periodik, u čtenářů knih tomu bylo opět jinak – 3 ze 6 čtou o filmu pouze v knihách.

Kromě otázky na četbu o filmu byli respondenti dotazováni také na to, zda se v oblasti filmu orientují i díky názorům **filmových kritiků a recenzentů**. Kladně odpovědělo 18 respondentů (37,5 %), přičemž všichni byli vyučujícími výtvarného oboru, jeden z nich pak působí zároveň i v tanečním oboru.

I zde se projevil obecný trend ve vnímání české filmové kritiky. Mezi konkrétními jmény kritiků a recenzentů (pokud vůbec respondenti někoho konkrétního jmenovali) se opakovali jen dva: Mirka Spáčilová (uvedlo ji 6 respondentů) a Kamil Fila (uvedlo jej 5 respondentů). Příznačná je zde pak odpověď jednoho z respondentů, jež si zaslouží doslovnou citaci: *„Jmenovitě se mi vybavuje jen Mirka Spáčilová, přestože její recenze prakticky nečtu. Kritiku vnímám, jen když mi pomůže v lepším pochopení nebo odhalí slabiny filmu, jména vypouštím.“*

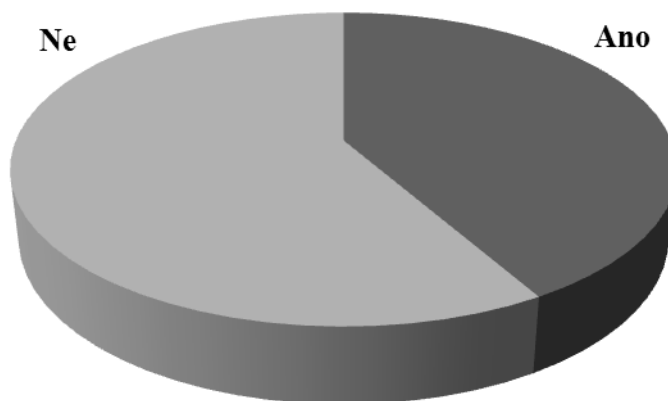
Vzhledem k tomu, že se výzkum snažil zaměřit spíše na hlubší znalostní zázemí respondentů, nebyl záměrně dán prostor nejrozumnějším filmovým databázím coby zdroji

informací o filmu, přesto ale respondenti tyto databáze uváděli, a to jak v otázce na konkrétní periodika a knihy, tak i v otázce týkající se jmen filmových kritiků a recenzentů. V součtu tak 7 respondentů uvedlo jako svůj zdroj csfd.cz, další 1 pak imdb.com, což potvrzuje významný vliv, který v českém prostoru má především csfd.cz.

### 3.4 Pedagog návštěvníkem filmového festivalu

Poslední oblastí, kterou se výzkum v rámci mapování filmové kultury respondentů zabýval, byly **filmové festivaly**. Na otázku, zda respondenti navštěvují filmové festivaly, jich 20 odpovědělo kladně, z celkového počtu dotazovaných je to necelých 42 %. Zajímavé ovšem je, že mezi návštěvníky festivalů patřili pouze pedagogové výtvarného oboru.

#### Navštěvujete filmové festivaly?



Mezi konkrétně jmenovanými festivaly se opakovaně vyskytoval především Anifilm a AniFest. Vzhledem k tomu, že i lidmi běžně působícími v realitě české animace jsou tyto dva názvy donedávna konkurenčních festivalů zaměňovány, jsou zde uváděny dohromady – Anifilm nebo AniFest, případně oba tyto festivaly zároveň se vyskytly u 6 respondentů. Další odpovědi byly: Letní filmová škola v Uherském Hradišti (6),

plzeňská Animánie (5), olomoucká PAF (4), MFF Karlovy Vary (4), Academia Film Olomouc (2) a Jeden svět (2). Respondenti rovněž ve 2 případech uvedli celostátní přehlídky amatérské filmové tvorby Videosalon a Zlaté Slunce. Dále byly už jen jednotlivě uváděny spíše méně významné akce či tematicky zaměřené přehlídky.

Vzhledem k tomu, že část respondentů si vůči autorovi výzkumu nezachovala anonymitu, bylo možné si povšimnout, že do určité míry ovlivňuje výběr konkrétních festivalů zjevně i jejich geografická dostupnost, není to však pravidlem. Dále je možné si všimnout, že významnou úlohu hrají především festivaly zaměřené na profesionální animovaný film (AniFest, Anifilm, PAF), což je možné klást do souvislosti s předpokladem, že pedagogové výtvarného oboru obecně ve svém zájmu inklinují k animaci. Vzhledem k tomu, že zkoumanou skupinou jsou pedagogové, kteří se ve výuce zaměřují na film, není nijak překvapivé, že se v odpovědích vyskytovaly také festivaly a přehlídky zaměřené na amatérské, dětské či žákovské filmy.

### **3.5 Cinefilové vs. filmoví fanoušci**

Celkově z dotazníkového šetření nevyplývá, že by pedagogové ZUŠ, kteří ve výuce pracují s filmovým médiem, tvořili jakoukoli homogenní skupinu. Nelze říci, že by se jednalo o skupinu zapálených cinefilů, fanatických filmových fanoušků, ani pedagogů, donucených k výuce filmu okolnostmi či vzdělávacími předpisy. Na základě dosavadních poznatků lze však vystopovat několik soudržnějších skupin diváckých typů, tu početnějších, tu méně početných.



Nejpřehledněji lze tyto skupiny, konstruované na základě několika hledisek, znázornit následujícím diagramem.<sup>51</sup>

	čtení ANO							čtení NE						
několikrát týdně	F	F	F					F	F	F	F			
1-2x týdně	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F				
několikrát měsíčně	F	F												
1-2x měsíčně								F						
méně než 1x měsíčně														

Toto jednoduché rozdělení respondentů umožnilo diferencovat stejně časté diváky. Zatímco častí diváci, kteří čtou o filmu, spadají do skupiny, pracovně označené jako „cinefilové“, stejně častí diváci, kteří o filmu nečtou, byli označeni jako „filmoví fanoušci“, jakkoli zjevné je zjednodušení v případě použití těchto pojmů (neuvažujeme zde například preferovaný způsob sledování filmu).

Vstupním předpokladem bylo, že největší motivaci k tvorbě filmů ve výuce budou mít spíše pedagogové, kteří mají k filmu bližší vztah a jsou tedy i častějšími diváky, zároveň bylo předpokládáno, že do výuky filmu se budou pouštět spíše „cinefilové“, disponující i významnějším teoretickým či historickým zázemím, ideálně pak ti z nich, kteří navštěvují filmové festivaly. Zároveň bylo předem odhadováno, že vlivem

<sup>51</sup> Diagram zaznamenává na svislé ose četnost, s jakou respondent sleduje v daném časovém úseku filmy, na vodorovné ose je znázorněno, zda respondent čte o filmu. Diagram je rozdělen s ohledem na tyto údaje do celkem 10 boxů. Do těchto boxů pak byli podle svých odpovědí zaneseni jednotliví respondenti dotazníkového šetření. Každému jednomu respondentovi odpovídá vždy jedno barevně vyplněné políčko. Barevně jsou respondenti odlišeni podle motivace k zařazení filmové tvorby do výuky – modře jsou znázorněni pedagogové, kteří filmovou tvorbu zařazují především kvůli naplnění školního vzdělávacího programu, červeně pak ti, které vedla i jiná motivace. Pokud políčko obsahuje zároveň i písmeno „F“, znamená to, že respondent navštěvuje filmové festivaly. Čím výše z celkem pěti boxů se respondent nachází, tím častěji sleduje filmy. Je-li respondent umístěn v levé části diagramu, čte o filmu, je-li však v pravé části, čtení o filmu se nevěnuje.

slábnoucího zájmu o film bude slábnout také zájem film vyučovat. Za nepříliš pravděpodobného (a také nepříliš vhodného) pedagoga filmové výchovy byl předem považován případný respondent, který sleduje film méně než jedenkrát měsíčně a zároveň o filmu nečte. Předpoklad byl tedy takový, že většina pedagogů, kteří se ve výuce na základních uměleckých školách věnují tvorbě filmu, bude patřit do skupiny „cinefilů“, případně „filmových fanoušků“, že jen menší část z nich bude sledovat film pouze občas a že právě to této menšiny budou patřit pedagogové, kteří tvorbu filmu zařazují do výuky především kvůli naplnění požadavků školních vzdělávacích programů. Tato hypotéza však byla potvrzena jen zčásti.

Z výzkumu vyplynulo, že většina pedagogů ZUŠ, kteří se ve výuce věnují filmu, sleduje film poměrně často, většina z nich alespoň jedenkrát až dvakrát týdně. Dobrou zprávou je také to, že většina z těchto pedagogů čte o filmu. Velká část respondentů by tedy patřila do „cinefilní“ skupiny. Překvapením není ani to, že mezi méně častými diváky je zároveň méně návštěvníků filmových festivalů.

Největším překvapením, je skutečnost, že drtivá většina pedagogů, kteří film do výuky zařazují především kvůli naplnění školních vzdělávacích programů, patří mezi časté filmové diváky. Dva z nich patří dokonce k „nejcinefilněji“ založeným návštěvníkům filmových festivalů. Znamená to, že i častí filmoví diváci, ať už o filmu čtou, nebo nečtou, nemusejí mít zájem na výuce filmu ve škole, a že hlavní motivací k filmové výchově se pro ně může stát až potřeba naplnit požadavky školního vzdělávacího programu. Naopak i málo častého filmového diváka, který nečte o filmu, může k tvorbě filmů vést jiná motivace než jen právě vzdělávací předpisy, neboť všichni tři respondenti, kteří sledují filmy méně než jedenkrát do měsíce (a v jednom případě jde dokonce o „nečtenáře“), spatřují v tvorbě filmu i jiné cíle, než jen naplnění školních vzdělávacích programů. Je tedy

zjevné, že přesné motivace pedagogů k zavádění filmové výchovy na základních uměleckých školách lze jen stěží jakkoli zobecnit, a právě proto se tomuto problému budeme věnovat i v dalších fázích výzkumu, a to již na konkrétních příkladech jednotlivých pedagogů.

### 3.6 Průkopníci

Vedle poměrně jednoduše definovaných diváckých skupin vyplynula z výzkumu poměrně překvapivě také jedna velmi jasná skupina respondentů, pracovníě označená jako „**průkopníci**“, která vzhledem k odlišným východiskům pro definování není vztahována k diagramu. Tato skupina „průkopníků“ filmové výchovy na ZUŠ čítá celkem 8 pedagogů, kteří se ve výuce věnují filmu souvisle již 10 a více let. První z těchto „průkopníků“ se přitom filmu začal věnovat již před 12 lety. Jejich zájem o film v rámci výuky na základních uměleckých školách tak sahá daleko před dobu, kdy byl vydán současný rámcový vzdělávací program, obsahující i multimediální tvorbu. Všichni „průkopníci“ tedy logicky v dotaznících uvedli, že k výuce filmu mají i jiné důvody než naplnění školního vzdělávacího programu.

Celkem 7 z 8 „průkopníků“ působí v rámci výtvarného oboru, další 1 pak vyučuje hudební obor. Všichni z nich měli za sebou již v době, kdy začínali ve výuce experimentovat s filmovým médiem, alespoň krátkou pedagogickou praxi. Pedagog hudebního oboru v té době na ZUŠ působil 3 roky, jednotliví pedagogové výtvarného oboru pak dokonce mezi 6 a 20 lety.

Všichni „průkopníci“ z výtvarného oboru se ve výuce věnují animaci, 1 z nich zároveň i hranému filmu a 1 další pak zároveň i hranému filmu a dokumentu. „Průkopník“, působící v rámci hudebního oboru, se věnuje pouze dokumentárnímu filmu.

Všichni „průkopníci“ patří spíše mezi časté filmové diváky – 2 z nich sledují filmy několikrát týdně, další 2 pak jedenkrát až dvakrát týdně, 3 „průkopníci“ sledují filmy několikrát měsíčně a 1 jedenkrát až dvakrát měsíčně. Co do preferovaného způsobu sledování filmu je tato skupina dosti diferencovaná – 2 „průkopníci“ totiž preferují klasické kino, 2 televizní vysílání, 2 filmy stažené z internetu, 1 filmový klub a 1 filmy na DVD či Blu-ray discích. Příbuzné rysy vykazovala volba tří posledních zhlédnutých filmů, u „průkopníků“ se totiž povětšinou jednalo o nové filmy spíše z mainstreamové produkce. Filmových festivalů se účastní pouze 3 z 8 „průkopníků“, zatímco ale 6 příslušníků této skupiny čte o filmu. Podle názorů kritiků či recenzentů se v oblasti filmu orientují jen 2 z 8 „průkopníků“.

Přes některé dílčí podobnosti chybí u skupiny „průkopníků“ větší množství společných rysů, a tak je nelze označit za homogenní skupinu diváků se stejnými preferencemi. Jejich společnou vlastností je ale zcela jistě dlouhodobé zaujetí filmem a jeho možnostmi v prostředí výuky umělecké tvorby, díky čemuž přinesli do českého základního uměleckého vzdělávání prvek, který s postupem času nabývá stále většího významu.

## 4 Druhá fáze: Doplnující otázky<sup>52</sup>

Jak již víme, zúčastnilo se dotazníkového šetření v první fázi výzkumu 48 pedagogů, zabývajících se ve výuce na českých základních uměleckých školách tvorbou filmu. Celkem 39 z nich přitom souhlasilo s tím, že nezůstanou v anonymitě, a zanechalo na sebe kontakt pro účast v dalších fázích výzkumu. Po základním vyhodnocení odpovědí v dotazníkovém šetření bylo formulováno celkem pět doplňujících otevřených otázek, jež byly těmto 39 respondentům distribuovány e-mailem. Odpověď přišla od 17 z nich – bylo mezi nimi 13 pedagogů výtvarného oboru, 2 pedagogové hudebního oboru a 2 pedagogové literárně-dramatického oboru. Pedagogy tanečního oboru nebylo již ve druhé fázi výzkumu možné oslovit, neboť na sebe shodně nezanechali kontakt.

### 4.1 Kde se na ZUŠ tvoří filmy

S ohledem na dosavadní neznalost **geografického rozložení škol**, kde je na základních uměleckých školách vyučována filmová tvorba, se první otázka dotazovala na místo, odkud pedagog pochází. Podařilo se tak poměrně uspokojivě prokázat rovnoměrné rozložení respondentů po celém území České republiky. Do druhé fáze výzkumu se zapojili pedagogové z krajů Jihočeského (1), Jihomoravského (2), Karlovarského (1), Královéhradeckého (1), Libereckého (1), Moravskoslezského (2), Olomouckého (2), Pardubického (2), Středočeského (3), Vysočiny (1) a Zlínského (1). Ani jedním respondentem tedy nebyl zastoupen pouze Plzeňský a Ústecký kraj a také hlavní město Praha, kam ale podle svého vyjádření dojíždí vedle svého domovského působiště vyučovat jeden ze středočeských pedagogů.

---

<sup>52</sup> Dotazníky z druhé fáze výzkumu jsou uloženy v osobním archivu autora.

## 4.2 Opět motivace

Po neúspěšné snaze vyvodit motivaci pedagogů k výuce filmu na ZUŠ již z prvotního dotazníkového šetření se otevřela možnost zkoumat tuto otázku individuálněji. Ve druhé fázi výzkumu byl proto položen dotaz na **prvotní motivaci** zapojit do výuky filmovou tvorbu. Celkem 7 respondentů přitom uvedlo, že touto motivací bylo především přinést do výuky nový, žáky dosud nepoznaný prvek, který je velmi atraktivní. U těchto respondentů byla také znatelná snaha zasadit film do kontextu jiných uměleckých forem a ostatních médií. Všech 7 respondentů, kteří film začali vyučovat se snahou oživit výuku něčím novým, pocházelo z řad pedagogů výtvarného oboru. Mezi dalšími respondenty pak bylo možné vícekrát narazit na případ, kdy k zapojení filmu do výuky vedly technologické možnosti – např. seznámení se střihovými softwary na vzdělávacích seminářích, nebo nevyužitá kamera v majetku školy. Další pedagogy motivovala k filmové tvorbě ve výuce i mimoškolní aktivita některého žáka nebo informace o vyhlášené soutěži dětských filmů, na jejíž zadání byl první film ve výuce vytvořen. Ve dvou případech byla zjevně motivace k filmové tvorbě ovlivněna vzdělávacím předpisem – 1 pedagog hudebního oboru uvedl, že film je na jeho škole vyučován jako součást nového předmětu Elektronické zpracování hudby a zvuková tvorba, 1 pedagog literárně-dramatického oboru pak uvedl, že motivací bylo zavedení oboru Multimédia na jeho ZUŠ a možnost mezioborové spolupráce v rámci školy. Právě u pedagogů literárně-dramatického oboru se z druhé fáze výzkumu jeví motivace odlišně oproti převažujícím pedagogům výtvarného oboru. Další zapojený pedagog literárně-dramatického oboru totiž uvedl, že filmové médium vstoupilo do jeho výuky poprvé prostřednictvím kamery, pomocí které si žáci uvědomovali chyby v pohybovém a mimickém projevu, nyní se ve výuce zabývá s žáky i odlišnostmi

filmového a divadelního herectví a výstupem z výuky se vedle divadelních představení stává i filmová tvorba.

### 4.3 Co je pro vás film?

V dotazníku s otevřenými otázkami bylo rovněž možné položit respondentům obecnou otázku, která by poodhalila jejich vnímání filmového média. Otázka zněla: **Co je pro vás film?**

Většina respondentů k této otázce přistoupila z divácké perspektivy, několik z nich ale zároveň i zde směřovalo k možnosti využít film ve výuce. Většinu odpovědí lze rozdělit do několika skupin. Tou nejpočetnější, kam by patřilo celkem 6 respondentů, je skupina, která v souvislosti s filmem zmiňuje především možnost vyjádření, komunikace, sdělení či vyprávění. Další skupina (5 respondentů) směřuje svou odpověď na tuto otázku k pojmu umění, popřípadě kreativita. Další 2 respondenti si film spojují v první řadě se zábavou. Zbývající respondenti, které nelze přiřadit ani do jedné z kategorií vnímají film například i jako „dobrodružství“ či „inspiraci k přemýšlení o světě a sobě samém“.

### 4.4 Zájem o aktuální dění ve filmové výchově

Vedle osobních postojů a motivací byli v doplňujícím dotazníku respondenti dotazováni i na **zapojení do aktuálního dění v oboru filmové a audiovizuální výchovy**. Konferencí, seminářů či setkání Pracovní skupiny pro podporu filmové a audiovizuální výchovy se účastní 4 respondenti (všichni působí na výtvarném oboru), další 4 se pravidelně účastní setkání pedagogů ZUŠ či přehlídek žakovských filmů, alespoň výjimečně se pak takových setkání či přehlídek účastní rovněž 4 respondenti. Záporně na

tuto otázku odpověděli 4 respondenti, 1 neodpověděl vůbec. Opakovaně respondenti uváděli, že je v účasti na setkáních či seminářích limituje především geografická vzdálenost, která je často zjevně i důležitým kritériem při rozhodování o účasti.

V závěru doplňujícího dotazníku měli zúčastnění pedagogové vybrat jeden film, který vznikl během jejich výuky, a krátce tento výběr zdůvodnit. Respondenti obvykle vybírali takové filmy, které považují za své působení za nejpovedenější, které byly zajímavé z pedagogického hlediska, nebo takové, k nimž mají z nějakého důvodu osobní vztah (např. první realizovaný film či film realizovaný s oblíbenou skupinou žáků). Konkrétní filmy pak byly využity především pro přípravu třetí fáze výzkumu a staly se i jedním z námětů pro rozhovory s vybranými pedagogy.



## 5 Třetí fáze: Rozhovory

Poslední část výzkumu se zaměřila na užší skupinu vybraných respondentů. Zatímco v první části byla jediným kritériem skutečnost, zda respondent působí na základní umělecké škole, kde ve výuce pracuje s filmem či audiovizí, po jejím vyhodnocení a rozšíření poznatků o výsledky druhé fáze výzkumu bylo již možné sledovat určitá specifika celé skupiny respondentů a její rozvrstvení. Proto i při výběru konkrétních respondentů pro třetí fázi výzkumu byly tyto poznatky zohledněny. Jak vyplývá z předchozích kapitol, byla hlediskem jak příslušnost k jednotlivým oborům základního uměleckého vzdělávání a postoje uplatňované v souvislosti s výukou, tak i divácká zkušenost, divácké preference či zdroje teoretického zázemí. Vybráno bylo celkem 5 respondentů, kteří souhlasili s poskytnutím rozhovoru.

### 5.1 Respondenti<sup>53</sup>

**Alena** z Jihočeského kraje je pedagožkou výtvarného oboru a patří do výše definované skupiny průkopníků filmové tvorby na ZUŠ, v oblasti základního uměleckého vzdělávání působí 30 let, z toho 10 let zařazuje do výuky animaci.

**Eva** z Moravskoslezského kraje je rovněž pedagožkou výtvarného oboru, kde vyučuje 17 let. K výuce animovaného filmu, kterou se na ZUŠ zabývá v posledních 8 letech, ji podle jejích výpovědí předurčovalo její dřívější studium animace.

**Daniela** z Pardubického kraje vyučuje hudební nauku v rámci hudebního oboru. Na základní umělecké škole působí 22 let, filmové tvorbě se ve výuce začala věnovat před 6 lety poté, co ji kolegyně upozornila na konání zahraniční soutěže žakovských filmů,

---

<sup>53</sup> Osobní data respondentů jsou v tomto textu anonymizována a z čistě literárních důvodů nahrazena fiktivními jmény. Realitě odpovídá pouze umístění působiště daného respondenta do konkrétního správního celku České republiky a příslušnost k jednomu z oborů ZUŠ.

vytvořených na zadanou hudbu. Pozornost věnuje ve výuce především hranému filmu, v poslední době i animaci.

**Jiří** ze Středočeského kraje je pedagogem literárně-dramatického oboru ZUŠ, kromě toho vede i vlastní soukromé herecké kurzy. Na základní umělecké škole vyučuje 4 roky, celou tuto dobu pracuje ve výuce i s filmem. Ve výuce se zaměřuje především na hraný film a dokument.

**Tomáš** z Karlovarského kraje je pedagogem výtvarného oboru, z filmových forem věnuje prostor výhradně animaci. Oproti předchozím kolegům se však v této oblasti nezaměřuje na klasické podkamerové techniky, ale inklinuje spíše k počítačové animaci, což mu na škole umožňuje nově vybavená digitální učebna. Na ZUŠ nastoupil před 6 lety, animaci se ve výuce věnuje od počátku.

Rozhovory byly vedeny podle jednotné osnovy, proto je možné jednotlivé výpovědi vzájemně srovnávat.

## 5.2 Divácké návyky

Úvodní část rozhovoru se vždy zaměřila na **divácké návyky** daného respondenta. Nejčastějším hlediskem, podle kterého si respondenti vybírají film, který budou sledovat, se ukázalo být téma či obsah filmu (v rozhovorech to uvedli 4 z 5 respondentů), u 3 pak hraje důležitou roli i oblíbený režisér či herec. Celkem 3 respondenti hovořili o tom, že si film vybírají na základě recenzí, 2 z těchto 3 zároveň také na základě osobního doporučení.

Z 5 respondentů, kteří byli podrobeni osobnímu rozhovoru, uváděli 4 již v úvodní fázi výzkumu, že preferují sledování filmu doma. Důvody jsou přitom různé. Alena

například uvádí, že do kina nerada chodí sama a že zároveň ráda filmy „vlastní“, díky čemuž má bohatou sbírku filmů na DVD.<sup>54</sup> Podle Jiřího nezbyvá na večerní návštěvu kina dostatek času, což není vzhledem k obvyklé pracovní době pedagogů ZUŠ<sup>55</sup> příliš překvapivé.<sup>56</sup> (Stejné důvody jsou pak podle slov Tomáše pro pedagogy limitující i při sledování filmů v televizním vysílání.<sup>57</sup>) Eva uváděla, že časté návštěvy multikina, které pro sledování filmu preferuje, jsou pro celou rodinu nemožné z finančních důvodů: „Je to o čase i o penězích, protože my když se vydáme celá rodina do kina, tak to je tisícovka.“<sup>58</sup> Zároveň si posteskla na příliš omezené promítací časy v místním jednosálovém kině, kde je potřeba si konkrétní návštěvu filmu dopředu naplánovat, protože film se již nebude opakovat: „Je fakt, že ten výběr je menší, nehrají každý den, musí si to člověk hlídat. Tady vysloveně stojí za to, když člověk ví, že něco chce vidět. Já si to třeba píšu do kalendáře a vím, že by bylo fajn navštívit to naše kino.“

U pedagogů ZUŠ se zdá být poměrně významné **provázání diváckých preferencí s profesním působením**. Jak již vyplynulo z dotazníku v první fázi výzkumu, zabývá se většina pedagogů výtvarného oboru animací, jak je tomu i v případě Aleny, Evy a Tomáše. Zajímavé ovšem je, že všichni tito respondenti zároveň označují animaci za svou oblíbenou filmovou formu. „*Samozřejmě animované filmy vedou,*“ říká například Eva.

---

<sup>54</sup> Rozhovor s „Alenou z Jihočeského kraje“ vedený 18. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Aleny v tomto textu z tohoto rozhovoru.

<sup>55</sup> Vzhledem k tomu, že na základních uměleckých školách si žáci neplní povinnou školní docházku, navštěvují je v odpoledních hodinách. Proto také obvyklá pracovní doba pedagoga ZUŠ začíná po poledni, končí pak až ve večerních hodinách.

<sup>56</sup> Rozhovor s „Jiřím ze Středočeského kraje“ vedený 31. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Jiřího v tomto textu z tohoto rozhovoru.

<sup>57</sup> Rozhovor s „Tomášem z Karlovarského kraje“ vedený 22. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Tomáše v tomto textu z tohoto rozhovoru.

<sup>58</sup> Rozhovor s „Evou z Moravskoslezského kraje“ vedený 29. 3. 2016 Marií Barešovou; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Evy v tomto textu z tohoto rozhovoru.

Obdobně tomu bylo ale i u Jiřího a Daniely, kteří působí mimo výtvarný obor. Zatímco Jiří se ve filmech snaží z profesionálního hlediska sledovat hereckou akci, Daniela označuje díky hudební stránce za svůj oblíbený film *VZPOMÍNKY NA AFRIKU* a na dotaz, zda by pro ni tento film byl využitelný i přímo ve výuce odpovídá: „*Já bych ho rozebrala po hudební stránce, protože je tam nádherný klarinetový koncert Wolfganga Amadea Mozarta. A právě, když pouštím ten klarinetový koncert, dávám tenhle film jako příklad, že ho tam děti uslyší. A je spousta takové muziky, u které dávám paralelu do filmů.*“<sup>59</sup> Podobný přístup má i pedagožka výtvarného oboru Alena, která se žáky reflektuje profesionální filmy především jako výtvarnou inspiraci, na podrobnější rozборы filmů není podle ní ve výuce výtvarné výchovy prostor. Potvrzuje se zde tedy vstupní předpoklad, že tendence filmové výchovy na základních uměleckých školách směřují odlišným směrem než například na běžných základních školách. Učitelé, kteří se filmu věnují na ZUŠ, nepřivádějí k filmovému médiu žáky skrze diváckou reflexi, ale především cestou vlastní tvorby. Podobně je tomu pak i v případě prostoru pro filmovou historii či teorii filmu, která je také spíše na okraji zájmu a které se podle svých slov pedagogové věnují výjimečně. „*Technologii probereme, jak funguje foťák, kamera, programy. Tomu musí rozumět, aby to dokázali dělat dobře. A samozřejmě takové ty základy filmu, jako jak funguje kamera, záběry, to probíráme. Ale třeba dějiny filmu, k tomu se vůbec nedostaneme, jedině že na to vyloženě narazíme,*“ uvádí Tomáš.

---

<sup>59</sup> Rozhovor s „Danielou z Pardubického kraje“ vedený 21. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Daniely v tomto textu z tohoto rozhovoru.

### 5.3 Ještě jednou motivace

Poměrně rozdílné se zdají být **impulsy**, které přiměly jednotlivé pedagogy přinést do výuky nový prvek v podobě tvorby filmu. Jak již bylo zmíněno výše, v případě Daniely, která vyučuje hudební nauku, to byla informace o konání soutěže filmů, vytvořených na zadanou hudební skladbu, do které se rozhodla přihlásit se svými žáky, a ve výuce tak natočili první film. „*Pro mě to byla výzva,*“ vzpomíná. Naopak Jiří, pedagog literárně-dramatického oboru, byl podle svých slov motivován svou fascinací filmovým prostředím, které sám poznal i z opačné strany kamery: „*Podnět byl možná ten, že se mi podařilo občas točit nějakou epizodní roli v seriálu nebo ve filmu a děsně mě bavilo to prostředí, ta technika, spousta kabelů, spousta lidí, světila, kamery, velký štáb, herci, kostyměři, maskéři. Tak jsem si říkal: ‚To mě baví, to bychom mohli natočit taky nějaký krátký film, lidi máme, vymyslíme příběh.‘ Takže takhle to vzniklo, natočili jsme pár krátkých filmů a docela nás to bavilo, pak i ta postprodukce, což bylo složitější, bezesné noci.*“ Tomáš, který vyučuje animaci už od svého nástupu na ZUŠ, zmiňuje, že i u něj hrál roli osobní vztah k animaci, kterou příležitostně i sám tvořil. V případě Evy, která vystudovala animovanou tvorbu, se výuka animace stala v podstatě nevyhnutelností: „*Když jsem sem nastoupila, tak mě vedoucí oboru tlačila, ať k tomu najdu nějakou cestu. Ono to tady je tak, že tu máme vystudovanou grafičku, já jsem přes animaci a multimédia, navíc se zabývám počítačovou grafikou, takže všechno, co se týká té digitální formy, taky fotíme. Pak tady máme malířku a keramičku, takže to znamená, že každý má to svoje pod palcem a že se navzájem doplňujeme.*“ Zpočátku však narážela na nedostatečné technické zázemí: „*Ze začátku to bylo jenom pomocí scanneru, potom jsem usilovala o fotoaparáty, takže jsme fotili na foťáky. Pro děti je ale těžké, když nemají zpětnou vazbu, když zhruba nevidí, co zrovna dělají.*“ Technologický rozvoj byl důležitý i pro Alenu, jednu z průkopnic filmové výchovy

na českých ZUŠ. Významnou motivací se pro ni stal jeden ze seminářů, na které často jezdí: „*Když přišly digitální fotoaparáty, tak jsem si vyzkoušela, co se ještě s tou fotkou dá udělat. V té době nabízela Bechyně [semináře pro pedagogy pořádané základní uměleckou školou v Bechyni, pozn. autora] kurz na Adobe Photoshop a na animaci, takže jsem si to vyzkoušela. [...] Až když jsme byli ale v nové škole, tak jsme si to mohli dovolit.*“

Obecně se zdá, že právě **rozvoj digitálních technologií** a jejich zpřístupnění byl zcela zásadní pro to, aby se na základních uměleckých školách začala věnovat pozornost filmové tvorbě. Všichni pedagogové se totiž shodují, že pracují výhradně s digitálními technologiemi, což je ostatně i požadavkem na multimediální tvorbu, který stanovuje rámcový vzdělávací program.<sup>60</sup> S klasickou filmovou technologií nepracuje nikdo z dotazovaných. „*Já ani nevím, kde bych to zpracovával, takže ne,*“ poznamenává k tomuto tématu Tomáš. Zdá se tedy, že model, kdy by pedagog ZUŠ začal ve výuce využívat již analogový film a posléze přešel k digitální technologii, je zcela ojedinělý.<sup>61</sup>

Z materiálního hlediska se jako nejdůležitější jeví možnost pořídit alespoň základní technologické vybavení. Dosti pregnančně se vyjádřila Alena: „*Podpora ze strany vedení být musí. Obzvláště, když se dělá s novými technologiemi, tak je potřeba spousta peněz.*“ A dodává: „*Když jsme začínali v nové škole, podařilo se mi prosadit, aby v počítačích v nové učebně byly i výtvarné programy, Photoshop. A jelikož jsem byla zástupkyně, nedalo to moc práce pana ředitele přesvědčit, že to bude jenom dobře.*“ Ačkoli už v druhé fázi výzkumu jeden z respondentů uváděl, že motivací pracovat ve výuce s filmem byla

---

<sup>60</sup> S. Krčková, J. Stárek a kolektiv, c. d., s. 52.

<sup>61</sup> Srov.: Marie Barešová, „Oslavit desetileté výročí, to je vždycky příležitost k bilancování“ (rozhovor s Martinou Voráčkovou. *Filmvychova.cz*, 2016. Dostupný na WWW: < <http://filmvychova.cz/cz/archiv-prispevku/?i=821-oslavit-desetilete-vyroci-to-je-vzdycky-prilezitost-k-bilancovani> > [vyšlo 13. 11. 2015; citováno 27. 4. 2016].

nevyužitá školní kamera, při rozvoji výuky přestává takovéto základní vybavení brzy dostačovat. Obecně se dotazovaní pedagogové shodují, že se jim vedení školy snaží vycházet vstříc. „*Když přijdu s něčím novým, je většinou od vedení velká podpora. Třeba jako nákup té nové třídy,*“ uvádí Tomáš, na jehož škole byla pro multimediální tvorbu a počítačovou animaci nově vybavena digitální učebna. Eva říká: „*Oficiální podpora z vedení tam je, i když musíme šetřit. Takže si vždycky dáváme pozor, jestli je to nutné, nějaká renovace. A snažíme se dávat na ty věci pozor, aby vydržely a žáci s tím mohli pracovat.*“ A dodává: „*Nikdy jsme se nesetkali s tím, že by někdo řekl: ‚Ale co, vy to nepotřebujete.‘ Ta podpora tam určitě je.*“ Z její výpovědi je tedy zřejmé, že i přes podporu ze strany vedení školy je často nutné ohlížet se na omezené finance. Alena k tomu říká: „*Limitovaná jsem i materiálně. Až letos se mi podařilo nakoupit šest fotoaparátů, dosud jsme měli pouze jeden a počítače mám pro dvanáct dětí pouhopouhé tři. Vždycky to musím vymyslet tak, aby se vytvořily týmy.*“ Daniela pak zmiňuje i nutnost směřovat peníze vždy na to nejpotřebnější: „*Rozpočet, který tady je, se dělí mezi čtyři obory a vždycky se řeší to, co je nejpodstatnější a nejdůležitější pro každý obor. [...] Důležitější než technické vybavení jsou opravy nebo nákupy hudebních nástrojů nebo materiál na výtvarný obor [...].*“

Kromě vedení škol se respondenti setkávají s kladnými reakcemi i u svých kolegů. Tomáš například inspiroval i svou kolegyni, vedoucí výtvarného oboru, aby do své výuky zapojila animaci. Zaujetí kolegů však evidentně nemá vždy právě tento důsledek. „*Narazila jsem na to, že moje kolegyně od toho daly ruce pryč, že na myš ony nesáhnou. Ted’ už třeba ano, ale před těmi deseti lety to byl velký průšvih. Když viděly, jaké výstupy mají moje děcka, tak řekly: ‚My bychom chtěly taky.‘ Ale vyřešily to tak, že kolegyně vezme moje děti na točení na kruhu a já její vezmu na počítače, ne aby se to naučily. To mě*

*trochu mrzí, to cítím jako hendikep, že jsem je nepřitlačila tvrdě k tomu, aby se to naučily,*“ říká Alena.

Zpovídání pedagogové se rovněž shodují, že zapojením filmového média do výuky se jim podařilo zaujmout žáky. Ostatně právě tato motivace byla u mnohých respondentů zřejmá již ve druhé fázi výzkumu, a zde se tak ukazuje, že snaha nevyšla nadarmo. Zároveň například Tomáš uvedl, že tvorba filmu ve škole motivovala některé žáky i k individuální práci doma: *„Někteří pak i doma sami tvoří, třeba s těmi programy, které jsou freewarové.“* Podobnou zkušenost má i Alena, která zároveň zdůrazňuje, že vede žáky k používání především freewarových programů, aby je mohli legálně využívat i při individuální práci doma.

Prvotní zaujetí žáků však mnohdy netrvá příliš dlouho. I o tuto zkušenost se pedagogové dělili opakovaně. *„Je to hodně na každém studentovi, jak k tomu přistupuje,*“ říká k tomu Tomáš a Alena dodává: *„Protože film je běh na dlouhou trať, tak ze začátku je to většinou obrovské nadšení, ale po tom měsíci už zjišťují, že to není žádná sranda, že mají asi deset sekund filmu, a začínají zjišťovat, že je to komplikované. Letos jsem to vyřešila tak, že měsíc děláme na autíčkách [animovaném filmovém projektu, pozn. autora], pak děláme měsíc něco jiného, pak se k tomu zase vracíme. Má to zase tu nevýhodu, že se musejí dostat do nálady, do atmosféry, vzpomenout si, co dělali, takže se podíváme na fotky.“*

Právě díky zkušenosti, že se ve výuce osvědčuje spíše střídání různých činností, preferují pedagogové spíše model, kdy je filmová tvorba zapojena do všestranně pojaté výtvarné výchovy, než aby se snažili o vytvoření samostatných multimediálních oborů (což



Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání umožňuje<sup>62</sup>), kde by se dala filmu věnovat ještě větší pozornost. „*Mně to přijde takhle lepší, než kdyby byla samostatná třída. To už je pak spíš pro ty, co chtějí jít na střední školu, ale tohle jim dá ten rozsah,*“ říká Tomáš. Eva dokonce zažila neúspěšný pokus o provoz samostatného multimediálního oboru: „*My nemáme speciálku. Měli jsme ji kdysi asi dva roky, ale zjistili jsme, že stejně u toho nevydrží celou dobu. Oni pak chtějí kreslit, chodí a říkají: ‚My už si chceme zakreslit.‘ Přišlo nám to jako zbytečné, migrace tam byla dost velká, nechtěli u toho setrvat. Takže jsme ty úkoly zkrátili a zařadili přímo do výuky. Většinou se tady animuje po Vánocích.*“

#### 5.4 Interdisciplinární spolupráce

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání definuje multimediální tvorbu jako jednu „*z možných platforem pro integraci uměleckých oborů v základním uměleckém vzdělávání*“.<sup>63</sup> Jak se tuto ideu daří převést do praxe? Z výpovědí respondentů vyplývá, že interdisciplinární spolupráce je na základních uměleckých školách spíše slabinou. Jiří říká: „*To byl můj sen na počátku, když jsem nastoupil – nejen u filmu, ale i u divadla. Tak jsem si říkal: ‚My to nastudujeme a zahrajeme, muzikanti nám k tomu udělají hudbu, výtvarníci nám k tomu udělají kulisu, a aby to divadlo bylo trošku pohybové, tak to spojíme s tanečním oborem a uděláme z toho krásný projekt, který bude pro celou školu a bude to reprezentativní vzorek toho, jak by to mělo vypadat.‘ Ale pak jsem narážel na problém s časem a s tím, že oni mají jiná studijní zaměření, jiné programy, jiné projekty, a tak se nějak nepotkáváme. Chtělo by to asi víc času...*“ Mezioborovost se

---

<sup>62</sup> S. Krčková, J. Stárek a kolektiv, c. d., s. 52.

<sup>63</sup> S. Krčková, J. Stárek a kolektiv, c. d., s. 52.

tak do výuky dostává především díky těm žákům, kteří zároveň navštěvují více oborů. A takoví podle respondentů nejsou na základních uměleckých školách žádnou výjimkou. *„Jsou tady tací žáci, kteří chodí i na hudebku i na výtvarný obor, a já tam právě mám několik takových, takže ten výtvarný obor se teď při modelování zúročil,“* uvádí Daniela. Také Jiří naplnil alespoň tímto způsobem touhu po interdisciplinaritě: *„Jsem rád, že mi tam chodí na dramataček chlapec, který chodí i do sboru, zpívá a hraje na klávesy. [...] Nebo jsou tam děcka, která chodí na výtvarný obor, takže se snažím spíš je využít [...] a je to taková malá náplast za to, co jsem si představoval s tou mezioborovou spoluprací.“* O významnější spolupráci mezi jednotlivými obory hovořil pouze Tomáš: *„Na jednu animaci nám dělali bubeníci hudbu a jedna animace byla přímo dělaná pro divadelníky a pak k tomu ještě hudebníci dělali hudbu. S tanečním oborem jsme ještě komunikaci přes film nenavázali, většinou děláme nějaké kulisy nebo prvky do kostýmů.“*

Naopak poměrně běžně se pedagogům daří filmovou tvorbu propojit s jinými vyučovanými technikami. Tomáš k tomuto tématu říká: *„Děláme to často. Někdy účelově, že uděláme malbu moře, vymodelujeme lodě z keramiky a pak to ještě použijeme do animace. Nebo i děláme nějaké sošky, kvůli těm soškám, ne kvůli animaci, ale pak třeba vidím, že ty děti si s tím sami hrají, tak jim navrhnou: ‚Pojďte, uděláme animaci s těmi soškami.‘ Pak se jim třeba i změní vztah k tomu artefaktu, který vytvořili.“* O cílené výrobě výtvarných artefaktů pro animaci hovoří i Alena: *„Když děláme ploškový film, tak si všechny záležitosti vyrobí děti samy, když dělali autíčka, tak si malovali pozadí pro ta auta, když jsme dělali animaci prostorových záležitostí, tak si dělali třeba z modelíny nějaké prvky.“*

## 5.5 Názory na RVP

Poměrně rozporuplné názory je možné pozorovat ve vztahu k institutu Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání a k tvorbě školních vzdělávacích programů. Dělicí linie mezi názorovými skupinami by přitom zjevně mohla vést jednak mezi pedagogy s dlouholetou zkušeností v dřívějším systému a jejich kolegy, kteří do oboru vstoupili až po zavedení současného RVP, tak mezi pedagogy, kteří profesně působí výhradně v oblasti formálního vzdělávání, a těmi, kteří situaci porovnávají s volnějším podmínkami v oblasti soukromých mimoškolních kurzů.

Pohled pedagožky, která zažila přechod na nové rámcové vzdělávací plány, nabízí Alena: *„Řeknu otevřeně, že školní vzdělávací program je sice krásná věc, ale je to papír, ta šedá teorie, ale zelený je strom života, takže já osobně bych řekla, že učím stejně jako předtím. Je to dobře, protože já jsem si ten školní vzdělávací program napsala, kolegyně mi ho odsouhlasily, takže jsem ho napsala tak, jak nám to vyhovuje, jak jsme to dělaly. Já jsem říkala, že ten školní vzdělávací program by se měl dělat tak, aby pokryl to, co běžně děláme. Pak má smysl, protože nemá smysl tam psát něco, co nejsme schopni zrealizovat, co nebudeme chtít realizovat [...] Pro nás je nejhorší a nejvíc limitující to, že bychom si měli nějakým způsobem kontrolovat, jestli už jsme dělali všechny ty kresby [...] Dříve, když se dělal vzdělávací plán, tak tam bylo, kolik hodin za rok měl člověk těch kreseb nebo maleb. Ted' je to tak, že kresbu a grafiku máme jednu hodinu z té tříhodinovky. Jednu hodinu z té tříhodinovky je malba, půlhodina je na prostorové a ostatní věci, čtvrt hodina je na nové technologie a tak dále. A já samozřejmě jim to po hodině nevyrvu zpod ruky, že ted' musí malovat, takže se to spojuje, učí se to, jak tam máme poznámku, v tříhodinových blocích, takže třeba dva tříhodinové bloky kreslíme, takže to máme šest hodin kresby a pak musím adekvátně tomu dát malbu. Počítat to takovýmhle způsobem, myslím si, žádný*

*inspektor nebude. Doufám. [...] Tohle mi přijde naprosto nesmyslné. Já jsem k tomu vytvořila tabulku, na které je napsáno, kolik, když to rozpočítám po těch deseti a patnácti minutách a dvacetiminutovkách, to vyjde celkem za rok a kolik za rok bychom měli mít, nehledě na to, že v té jedné vyučovací jednotce si nejdříve kreslí návrh, pak si to namalují, pak si k tomu tvoří nějaké ty prostorové záležitosti a tak dále. [...] Myslím si, že to vymýšlel někdo, kdo neseděl před žáky a neučil, protože tahle administrativa kolem toho [...], to bych seděla v té škole ještě další tři hodiny, abych to napočítala, to není možné. Vezměte si, že zrovna ve středu jsme si s prvňáčky přinesli vypálené výrobky z pece, takže jsme je patinovali, mezitím si děti dělaly návrh na sluníčko, protože jsme dělali keramická sluníčka, takže mezitím, co dvě děti na špinavém pracovišti patinovaly, ostatní kreslily sluníčko a vymýšlely vlásky tomu sluníčku a pak se k tomu vrátily, až si to napajcovaly a umyly se od toho černého fujtajblu a začaly to malovat jako malbu. A jak já to mám...? Dělali jsme prostorovou, dělali jsme kresbu, dělali jsme malbu, ve dvouhodinovce, u prvňáčků je to dvouhodinovka. Schizofrenie.“*

Nad potřebou přílišné administrativy se pozastavuje i Jiří, který situaci srovnává s vedením soukromých kurzů: *„V základní umělecké škole jsem trochu svázán všemi těmi úředními záležitostmi. Já si vždycky říkám, že to je šílené, co tam člověk musí vyrobit za materiál, kolik všeho vyplňovat a co všechno vytvořit. Já jsem vždycky říkal: ‚Já kdybych věnoval čas, který musím věnovat vyplňování podobně nesmyslných věcí, přípravě na tu výuku, kterou budu mít přímo s dětmi, tak budeme mnohem dál.‘ Protože já za dopoledne, než všechny tyhle administrativní záležitosti vyřídím, tak bych mohl napsat scénář pro nějaký krátký film, nebo bych mohl napsat scénář pro nějaké krátké divadelní představení, které bychom hned mohli začít zkoušet. Ten čas bych věnoval mnohem radši tomuhle než tomu, čemu ho musím věnovat.“*

Naopak pohled pedagoga, jenž na ZUŠ nastoupil až po zavedení rámcových vzdělávacích plánů, nabízí Tomáš. Ten RVP zmiňuje jako zcela přirozenou součást reality v oboru a nijak výrazně se nad ním nepozastavuje: „*Já jsem si to ešvépéčko [školní vzdělávací program, pozn. autora] psal sám, takže jsem si ho napsal podle toho, co dělám. Jen jsme to napasovali na to ervépéčko [Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání], což nebyl problém, tam je to hodně volné, navíc jak se tam zahrnula multimediální tvorba.*“

Ve výsledku však nikdo z pedagogů neuváděl, že by vzdělávací předpisy představovaly limit pro zapojení filmové tvorby ani jakékoli jiné činnosti. Podobně jako Tomáš uváděli oslovení pedagogové, že školní vzdělávací program (vycházející z RVP a platný pro konkrétní školu) vznikl jejich rukou či v jejich spolupráci, a reaguje tak na jejich potřeby.

Zajímavé je i to, že i u tohoto tématu hraje evidentně určitou roli prostředí jednotlivých oborů. Zatímco pedagogové výtvarného oboru neustále hovoří o nutnosti určité variability a jejího „napasování“ na RVP, pedagožka hudebního oboru Daniela přistupuje ke striktnímu plánu školního roku zcela samozřejmě: „*Každý obor, každý hudební nástroj, každá umělecká oblast má daný svůj plán, podle kterého se celý rok řídí. Tam pak maximálně, když dojde k nějakým změnám, když třeba člověk ví, že ta látka je pro děti příliš jednoduchá, že by mohly zvládat víc, nebo naopak, tak ale pouze v benevolenci toho rámcového vzdělávacího programu můžeme my ten školní vzdělávací program pozměnit, jinak ne. Ale to, co je náplní, aby člověk naplnil dispozice školního vzdělávacího programu, to už je na každém kantorovi, jak to naplní, jak ty děti zaujme, jakým způsobem je to metodicky naučí.*“

## 5.6 Tvorba filmu a role pedagoga

Samotný průběh tvorby filmu ve výuce na ZUŠ se alespoň u dotazovaných pedagogů opět diferencoval podle oborů. Zatímco Jiří (literárně-dramatický obor) svou roli charakterizoval jako roli režiséra, který se snaží přesunout část zodpovědnosti na žáky, a stát se tak spíše jakýmsi supervizorem, Daniela (hudební obor) nechává sice většinu aspektů tvorby na dětech, ale každoročně jim zadává jako základ filmu konkrétní skladbu, kterou přebírá z aktuálního zadání zahraniční soutěže. K tomuto tématu říká: *„Spíš se je snažím usměrnit, když vymyslí něco, co mi přijde příliš extravagantní, nebo je to naopak hodně nízko na nějaké ledové rovině, tak se jim snažím nahazovat nějaké nitky, aby je něco napadlo, co bychom tam mohli zakomponovat. Spíš je vodím, dávám jim nástřely. Ne že bych jim říkala: ‚Ted’ uděláte tohle a ted’ uděláte tohle.‘ To rozhodně ne. Ty děti jsou na umělecké škole, takže musí tvořit a o tom to je.“*

Oslovení pedagogové výtvarného oboru nastavují hranice svým žákům jen velmi rámcově. *„Bud’ zadám téma, nebo zadám techniku, kterou to budou dělat. Nezadávám obojí, protože chci těm děckám nechat volnost,”* uvádí Alena. První z těchto možností volí i Eva: *„Ta témata jsou obvykle volená s ohledem na téma roku, které já si nějak stanovím.“* Volnost se žákům snaží poskytnout i Tomáš, který své působení omezuje především na technickou oblast: *„Musím je naučit techniku, to je nejdůležitější, takže takový řemeslný mistr. A pak jim filtruji nápady, co už je moc, snažím se jim ukázat, že by to šlo třeba i jinak, ukázat jiné cesty. Ale není to tak, že by to bylo nějak direktivní, aby ten film byl vždycky toho dítěte [...] Když si vymyslí něco složitějšího, občas je v tom nechám vymáchat, aby si to zažili, že takhle ne. A pak třeba zjistí, že to jde udělat i jednodušší cestou.“* Na technologické znalosti žáků se snaží cílit také Eva: *„Já když začínám dělat stop motion pod kamerou, tak mám vychytanou takovou věc, kdy se snažím vysvětlit, na co všechno si*

*musejí dávat pozor při tom pohybu. To znamená, že to trochu oddělím od té příběhové části, ale bavíme se o dynamice toho pohybu, aby uměli s předmětem projít přes formát, aby si to uměli načasovat, aby ovlivňovali to, co dělají, a ne aby jen posouvali pod kamerou a něco jim tady vzniklo. Takže dělám něco, čemu říkám horské dráhy, kdy si žáci na átrojku nakreslí jednoduchou dráhu, buď si vytvoří nějaký malinký vozík, nebo si tam dají tužku, to je na nich. A pak se bavíme o tom, jak dlouho to trvá, než ten vozík přejede dráhu, oni si to zkouší rukama, stopují, propočítávají. Bavíme se o tom, že působí nějaká síla: Když ten vozík jede nahoru, jede pomalu, když se spouští dolů, jede rychle. Snažím se, aby na tom jednom úkolu bylo vysvětleno úplně všechno. A to se mi strašně osvědčilo, protože když zvládnou tenhle úkol, tak už jsou schopni na to zapomenout a v dalších věcech už to dělají automaticky.“ A dodává: „Vytváříme hodně kinetoskopy, flipbooky. Tam se seznamují s tím, jak kreslit tu kreslenku [kreslenou animaci, pozn. autora].“*

Všichni dotazovaní pedagogové se shodují, že se snaží do práce žáků zasahovat co nejméně. I Jiří, který své žáky „režuruje“ říká: „Nesnažím se jim předehrávat.“ Nalezení herecké polohy prý nechává na samotných žácích. Tomáš pak například tvrdí: „*Já musím zasáhnout, když je nějaký technický problém.*“ Dále prý vede žáky i k tomu, aby se zamýšleli nad základními mravními principy.

## **5.7 Postprodukce**

Z výpovědí pedagogů bylo zjevné, že jejich největší zásahy přicházejí až ve fázi postprodukce, která je téměř výhradně v rukou pedagoga. Výjimkou je jen Tomáš, který se žáky pracuje především na počítačové animaci, kdy mají sami žáci pod kontrolou veškeré fáze tvorby audiovizuálního díla. Důvodem může být kupříkladu pocit, že na postprodukc

nezbývá dost času. „Zázemí máme, ale většinou se těmhle věcem věnuju s kolegou, který má program v počítači. V tý zušce nebo při tom natáčení se to nestíhá, ale samozřejmě se snažíme těm dětem ukázat, jak se pracuje v postprodukci [...] Jak postprodukce trvá dlouho, tak děti u toho nevydrží,“ říká Jiří. Další příčinou může být také určitá bezradnost samotných pedagogů s postprodukcí, a to především s ohledem na zvuk. Alena říká: „Na ozvučení se zatím podílejí zejména kantoři. I když byly tendence zapojit do výuky hudebního oboru počítač a nějakým způsobem hudbu stříhat a mixovat, tak velká většina muzikantů je konzervativnější než já a je přesvědčená, že ruce jsou ruce, a digitální hudba že tedy není úplně ono a ruchy a zvuky že jsou příliš složité. Takže co mám nejlépe nazvučené, tak to je od toho hochy, který si pravděpodobně ukradl stříhový program.“ A dodává: „Kdekoliv jsem byla na semináři a dělal se film, [...] tak jsme se dostali k tomu, že jsme ho sestříhali, že jsme z toho natočeného materiálu udělali tři čtyři příběhy jenom tím, že se to jinak poskládá, ale ke zvuku už jsme se nedostali, což mě velice mrzí, protože jsem si od toho slibovala, že se naučím především, co s tím zvukem.“ Potíže se zvukovou stránkou filmu pak zmiňuje také Eva: „Jediná věc, se kterou bojujeme, je stránka autorských práv k hudbě. Kdysi mi bylo řečeno, že to nemám vůbec řešit, ale sama vím, že to není tak jednoduché. Posílali jsme i dotaz na Osu, ale všechno je to takové nejednoznačné, ty odpovědi. To je jediná věc, která mi připadá taková nepříjemná, protože člověk hodně přemýšlí, aby někde nezanechal nějaký problém, když ty věci třeba posílá na nějaké festivaly. Když vím, že vzniká věc, která někam půjde, tak ji buď zvučím jinak, pomocí ruchů, nebo se snažím tu hudbu udělat tak, aby to nebylo až tak okaté.“



## 5.8 Semináře a soutěže

Vzhledem k tomu, že filmová tvorba je v prostředí základního uměleckého vzdělávání poměrně novým elementem, bylo zajímavé se zaměřit i na to, kde pedagogové čerpají znalosti a inspiraci. Nikdo z oslovených se přitom nijak výrazněji neangažuje v celorepublikových aktivitách na poli filmové a audiovizuální výchovy.

**Semináře**, zaměřené na animaci a film, navštěvuje nejhojněji Alena, pro kterou byl takový seminář i prvotním podnětem k pokusům s animací ve výuce. Přesto se však i všichni ostatní pedagogové shodují, že semináře pro pedagogy jsou pro ně velmi důležité, účastní se však spíše oborových seminářů pro pedagogy ZUŠ. Za největší přínos takových seminářů shodně považují určitý komunitní charakter těchto akcí, kde funguje výměna zkušeností mezi jednotlivými účastníky. Kritériem pro výběr konkrétního semináře přitom často může být i jméno lektora. *„Vždycky se chci přihlásit, když je jako lektor někdo, koho si hluboce vážím. [...] Nejdůležitější stejně vždycky je, s kým jsem na pokoji, a ty kuloárové řeči: „A jak vy to děláte?“ [...] Zjišťuju, že tam jezdí hlavně taková ta střední generace a starší, že tam je poměrně málo těch mlad'ochů, kteří jsou ještě nadupaní ze školy a mají pocit, že to nepotřebují,“* shrnuje Alena. Tomáš ale postrádá existenci komplexní databáze seminářů pro pedagogy základních uměleckých škol: *„Chybí mi, že bych přišel na nějakou stránku, zvolil bych třeba sekci film a viděl bych, co se v rámci celého roku koná.“* A dodává: *„Brouzdám, brouzdám, strávím tím hodiny.“*

Další možností konfrontace s děním v oboru jsou pak **soutěže**, na které pedagogové přihlašují díla svých žáků. Jiří například říká, že na takovéto soutěže rád vyráží i s žáky, a to i na ty filmové, kde na rozdíl od divadelních není jejich účast nutná: *„Je dobré vidět i věci ostatních.“* V tomto případě může být značně limitující geografická vzdálenost místa konání, na což naráží Alena: *„Pokud můžu, tak na takovéhle věci jedu, pokud jsou na to*

*peníze. Pokud na to nejsou ve škole peníze, tak se rozhoduju, jestli na to pojedu i za své. Vzhledem k tomu, že už žívím jen sebe, tak se většinou rozhodnu, že na to pojedu i za své, což moje kolegyně by už v žádném případě neřešily. Ale pro mě je třeba problém, že většina těch věcí jsou tak daleko, že abych třeba na tu plzeňskou Animánii vzala děcka s sebou a měla je tam čtyři dny na krku, nebo třeba jen ten víkend, když tam s nimi nemám kde spát, takže já tam jedu sama sobě na špionáž, ale pro ta děcka bohužel.“ Důležité může být pro pedagogy také složení poroty dané soutěže. „Neúčastníme se takových těch věcí, kde necítím, že je odborná porota, že to organizují takoví ti, co mají na starost popelnice. Jako udržování životního prostředí a odpadové hospodářství a tak dále, protože tam vím, že nejlepší bude ten, kdo nejlépe nakreslí ten popelářský vůz,“ říká Alena. Jiří pak zdůrazňuje i důležitost toho, jak umí konkrétní porota komunikovat se soutěžícími a motivovat je: „Záleží, jak to porotci dokáží podat. Když začnou tím, že tohle bylo špatně, támhleto bylo špatně, tohle jste si nepohlídali a nezazní tam ani pochvala, nebo zazní až na konci, tak už je to jedno, jestli zazněla. [...] Vždycky říkám, že pro nás je důležité, jestli se to líbí lidem, kteří se na to dívají, divákům, kteří zas až tak neznají ty technické věci. To je jako u vína, buďto je dobré, nebo je špatné. [...] Někteří porotci jsou ale fajn. Poradí nám spoustu věcí, ze kterých se pak poučíme.“*

## 6 Závěr

Vzhledem k tomu, že se při reflexi dění v oboru filmové a audiovizuální výchovy v České republice dosud nevěnovala výraznější pozornost dění v základním uměleckém vzdělávání, pokusil se tento text alespoň částečně vyplnit existující mezeru v poznání komplexní reality v oblasti filmové a audiovizuální výchovy, a to i přesto, že *de iure* filmová výchova v základním uměleckém vzdělávání neexistuje. Její principy jsou však naplňovány pod hlavičkou multimediální tvorby, přičemž již v úvodu je uvažován předpoklad, že tendence filmové výchovy zde budou směřovat především k praxi a vlastní filmové tvorbě.

K obrovské a dosud nezpracované mase výchozího materiálu bylo přistoupeno skrze metodu sociologického výzkumu, realizovaného ve třech fázích, kombinujících přístupy kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Tento výzkum se orientoval na skupinu pedagogů, kteří ve výuce na základních uměleckých školách pracují s filmem a audiovizí. Celý výzkum přitom sledoval několik ústředních témat, kterými byl přístup respondentů k filmovému médiu a jejich divácké návyky, motivace pro zapojení filmové tvorby do výuky, technologické zázemí, informační zdroje, zapojení do dění v oboru a v neposlední řadě podoba samotné výuky filmové tvorby na jednotlivých oborech ZUŠ.

V první fázi průzkumu, který probíhal formou on-line dostupného dotazníku, se podařilo získat odpovědi 48 pedagogů ZUŠ, což je podle dostupných informací velmi významný podíl z celkového objemu cílové skupiny. Vedle dalších poznatků, podrobněji zpracovaných v příslušné kapitole, potvrdila tato fáze výzkumu dosavadní domněnku, že nejvýrazněji se v oblasti základního uměleckého vzdělávání uplatňují prvky filmové výchovy na výtvarném oboru. Ve světle poznatků, získaných v následujících dvou fázích výzkumu, je přitom poprvé možné tento fakt uspokojivěji objasnit. S přihlédnutím ke

skutečnosti, že na výtvarném oboru se ve vztahu k filmu uplatňuje největší měrou animace, je zjevné, že se tuto činnost daří velmi homogenně začlenit do výuky. Zatímco na literárně-dramatickém oboru mají nejspíš tendence filmové tvorby kořeny v záznamu divadelní akce a na oboru hudebním zůstává filmový obraz pravděpodobně do značné míry v područí zvukové složky, v rámci výtvarného oboru lze při realizaci animace činnost propojit s dalšími výtvarnými aktivitami, a to díky blízkosti animace s výtvarným uměním.

Již v první fázi výzkumu se také podařilo vysledovat specifickou skupinu průkopníků filmové tvorby na základních uměleckých školách, kteří se tímto médiem zabývají soustavně již více jak 10 let, tedy od doby před zavedením současného rámcového vzdělávacího programu, obsahujícího multimediální tvorbu. Tato skupina je až na jednu výjimku opět tvořena pedagogy výtvarného oboru, ovlivněnými především rozvojem digitálních technologií.<sup>64</sup>

Na poznatky z první fáze výzkumu navázala druhá fáze s rozšiřujícími otázkami, na něž odpovědělo 17 respondentů, kteří se výzkumu účastnili již v první fázi. Vedle dalších témat, k nimž se respondenti vyjadřovali v otevřených otázkách, byla pozornost věnována prvotní motivaci pedagogů k zapojení filmu a audiovize do výuky. Tu totiž nebylo možné uspokojivě vyvodit z dotazníkového šetření. Ačkoli se tedy z celkového objemu poznatků jeví osobní vztah k filmu či fascinace tímto médiem jako důležitá motivace, zcela jistě není jedinou. Jako velmi podstatná se totiž po vyhodnocení druhé fáze výzkumu vyjevila snaha přinést do výuky nový, dosud nepoznaný prvek, který může být pro žáky atraktivní.

Z respondentů, zúčastněných ve druhé fázi, byla pro závěrečnou fázi výzkumu vybrána pětice, s níž byly vedeny osobní rozhovory. Tyto rozhovory, jež byly všechny vedeny podle jednotného schématu, se v osobnější rovině zaměřily na dosud probíraná

---

<sup>64</sup> Technologie analogového videa, důležitá například pro rozvoj v oblasti amatérského filmu, se v průběhu výzkumu neukázala být jakkoli důležitou pro rozvoj filmové a audiovizuální výchovy v základním uměleckém vzdělávání, a proto jí ani v tomto textu není věnována pozornost.

témata, která mohla být propojena do výraznějších souvislostí. Konkrétním poznatkům a úryvkům z rozhovorů je věnován prostor v příslušné kapitole. Obecně se v této části výzkumu podařilo blíže nahlédnout do reality na českých základních uměleckých školách, kdy se jednotlivé výpovědi respondentů často vzájemně doplňovaly a potvrzovaly. Kromě témat bezprostředně souvisejících se samotnou filmovou a audiovizuální výchovou v prostředí základního uměleckého vzdělávání se dostalo i na obecnější problémy v oblasti formálního vzdělávání. Snad nejdůležitějším z nich je pohled pedagogů na institut rámcových vzdělávacích plánů v několikaletém odstupu od jejich zavedení, kterému je v rozhovorech věnován významný prostor. Pozornost byla věnována i limitům či slabinám, mezi něž evidentně patří pojetí filmové postprodukce, jež je často vnímána dosti odtrženě od samotné tvorby a u níž evidentně pedagogům chybí adekvátní nabídka vzdělávacích kurzů či seminářů.

Vzhledem k tomu, že i prostřednictvím provedeného výzkumu bylo možné sledovat, že technologické zázemí základních uměleckých škol se v čase neustále vylepšuje a že z původně poměrně úzké skupiny průkopníků se zájem o filmovou tvorbu rozšířil na početnější skupinu pedagogů, můžeme předpokládat, že i nadále bude v rámci základních uměleckých škol práce s filmem a audiovizí nabývat na významu. Provedený výzkum a tento text se snažily otevřít pomyslné dveře dosud spíše přehlížené problematiky. I nadále však bude zajímavé sledovat další vývoj v této oblasti, která by i přes všechna svá specifika neměla stát na okraji zájmu, hovoříme-li o tuzemském dění ve filmové a audiovizuální výchově.

## 7 Prameny a literatura

### 7.1 Literatura

- Jiří Čaňo, *Základní umělecká škola – součást všeobecného vzdělání* [bakalářská práce]. Praha: Centrum školského managementu PedF UK 2007.
- Zdenka Čechová, *Základní umělecké školství v ČR a jeho pedagogové* [bakalářská práce]. Praha: Katedra veřejné a sociální politiky FSV UK 2011.
- Gracian Černušák, Bohumír Štědroň, Zdenko Nováček, *Československý hudební slovník*. Praha: Státní hudební nakladatelství 1963.
- Jean-Claude Kaufmann, *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství 2010.
- Stanislava Krčková, Jiří Stárek a kolektiv, *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2010.
- Jan Hendl, *Kvalitativní výzkum – Základní metody a aplikace*. Praha: Portál 2005.
- Alexandra F. Lipovská, *Soudobé snahy o prosazení filmové / audiovizuální výchovy ve všeobecném vzdělávání* [bakalářská práce]. Praha: Katedra filmových studií FF UK 2015.

### 7.2 Internetové prameny

- Marie Barešová, „Oslavit desetileté výročí, to je vždycky příležitost k bilancování“ (rozhovor s Martinou Voráčkovou. *Filmvychova.cz*, 2016. Dostupný na WWW: <<http://filmvychova.cz/cz/archiv-prispevku/?i=821-oslavit-desetilete-vyroci-to-je-vzdycky-prilezitost-k-bilancovani>> [vyšlo 13. 11. 2015; citováno 27. 4. 2016].
- Jiří Forejt, Pracovní skupina pro F/AV. Založena. *Filmvychova.cz*, 2016. Dostupný na WWW: <<http://filmvychova.cz/cz/archiv-prispevku/?i=1054-pracovni-skupina-pro-fav-zalozena>> [vyšlo 2. 2. 2016; citováno 8. 4. 2016].
- Martina Voráčková, Filmová a audiovizuální výchova a základní umělecké školství v ČR. In: *Kolokvium k filmové / audiovizuální výchově Animácie 2015 – doprovodný materiál*. Dostupný na WWW: <<http://filmvychova.cz/wp->

content/uploads/2015/11/Kolokvium\_FAV\_2015\_-\_handout.pdf> [citováno 21. 4. 2016].

- Rámcové učebné plány a učebné osnovy štátneho vzdelávacieho programu ZUŠ odboru audiovizuálnej a multimediálnej tvorby – *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Dostupný na WWW: <<http://www.minedu.sk/ramcove-ucebne-plany-a-ucebne-osnovy-statneho-vzdelavacieho-programu-zus-odboru-audiovizualnej-a-multimedialnej-tvorby/>> [citováno 19. 4. 2016].
- Seznam základních uměleckých škol v ČR. Dostupný na WWW: <[https://www.izus.cz/kontakt/seznam\\_zakladnich\\_umeleckych\\_skol\\_v\\_cr/](https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/)> [citováno 21. 4. 2016].
- Szkolnictwo artystyczne w Polsce – *Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego*. Dostupný na WWW: <<http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/szkoly-artystyczne.php>> [citováno 19. 4. 2016].
- Umělecké vzdělávání. *Webová stránka Národního ústavu pro vzdělávání*. Dostupný na WWW: <<http://www.nuv.cz/t/uv?highlightWords=filmov%C3%A1%2Faudiovizu%C3%A1ln%C3%AD+v%C3%BDchova>> [citováno 2. 5. 2016].
- Základná umelecká škola – *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Dostupný na WWW: <<http://www.minedu.sk/zakladna-umelecka-skola/>> [citováno 19. 4. 2016].

### 7.3 Legislativa

- Oběžník Ministerstva školství, věd a umění z 5. 7. 1951, č. 138.672-V/6.
- Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 20. 8. 2010 (č. j.: 20772/2010-2).
- Směrnice MŠK o poslání, organizaci a činnosti lidových škol umění č. j. 23373/61-IV/4 ze dne 22. května 1961.
- Vyhláška č. 186/1988 Sb.
- Vyhláška č. 292/1991 Sb.

- Zákon č. 121/2000 Sb. (autorský zákon).
- Zákon č. 186/1960 Sb. o soustavě výchovy a vzdělání (školský zákon).

## **7.4 Orálně-historické prameny**

- Rozhovor s „Alenou z Jihočeského kraje“ vedený 18. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Aleny v tomto textu z tohoto rozhovoru.
- Rozhovor s „Danielou z Pardubického kraje“ vedený 21. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Daniely v tomto textu z tohoto rozhovoru.
- Rozhovor s „Evou z Moravskoslezského kraje“ vedený 29. 3. 2016 Marií Barešovou; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Evy v tomto textu z tohoto rozhovoru.
- Rozhovor s „Jiřím ze Středočeského kraje“ vedený 31. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Jiřího v tomto textu z tohoto rozhovoru.
- Rozhovor s „Tomášem z Karlovarského kraje“ vedený 22. 3. 2016 Matějem Forejtem; uložen ve Sbírce zvukových záznamů Národního filmového archivu. Není-li uvedeno jinak, vycházejí všechny výpovědi Tomáše v tomto textu z tohoto rozhovoru.
- Rozhovor s Beatou Mocovou, pracovnící Polského institutu v Praze, vedený Matějem Forejtem 14. 4. 2016 v Praze.

## **7.5 Korespondence**

- Elektronická korespondence s Alenou Drahoukoupilovou, kurátorkou působící v Berlíně a Drážďanech, vedená 18. 4. 2016.
- Elektronická korespondence se Zdeňkou Kšírovou, pracovnící Oddělení předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT ČR, vedená Matějem Forejtem 9. – 12. 4. 2016.



- Elektronická korespondence s Dr. Teréz Vincze, filmovou teoretičkou a pedagožkou ELTE, vedená Matějem Forejtem 18. 4. 2016.

## **8 Příloha**

Přiložena je tabulka s kompletními výsledky dotazníkového šetření.